

Colección **M**ultidisciplina

Los actores educativos regionales y sus escenarios

Medardo Tapia Uribe y
María Teresa Yurén Camarena (coords.)



CRIM

Los actores educativos regionales y sus escenarios

**Medardo Tapia Uribe
María Teresa Yurén Camarena
coordinadores**

**Los actores educativos regionales
y sus escenarios**

**Universidad Nacional Autónoma de México
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Cuernavaca, Morelos, 2002**

LC191.82

M4 A37

Los actores educativos regionales y sus escenarios. /
Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena.
coords. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investi-
gaciones Multidisciplinarias, 2002.

330 p.

ISBN: 968-36-9430-6

I. Educación y sociedad. I. Tapia Uribe, Medardo, coord.
II. Yurén Camarena, María Teresa, coord.

Catalogación en publicación: Lic. Martha A. Frías-Biblioteca del CRIM

Diseño de cubierta: Poluqui

Primera edición: 2002

D.R. © Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM,
Av. Universidad s/n, Circuito 2, Col. Chamilpa, C.P. 62210
Cuernavaca, Morelos, México

Correo electrónico: crim@servidor.unam.mx

Sitio en internet: <http://www.crim.unam.mx>

ISBN: 968-36-9430-6

Impreso y hecho en México

Contenido

Introducción	9
Las alternativas regionales a la educación nacional: la democracia educativa. <i>Medardo Tapia Uribe</i>	47
Apuntes para una historia regional de la educación en México. <i>Mario Aguirre Beltrán</i>	79
La formación de los particulares, o cómo pasar del sueño de la igualdad a la realización de la diferencia. <i>Valentina Cantón Arjona</i>	99
Pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault. <i>María Teresa Yurén</i>	127
Política educativa y universidades públicas. Fin del siglo xx. <i>Raquel Glazman Nowalski</i>	151
Los maestros de la UPN y el programa de estímulos para la carrera docente. <i>Miguel A. Izquierdo Sánchez</i>	175

¿“Oveja negra” o “chivo expiatorio”?, la experiencia de los niños y jóvenes rechazados en los grupos escolares <i>Guadalupe Poujol Galván</i>	223
Los maestros entre la inercia y el cambio <i>Hilda Constantino Castro</i>	255
Ejercicio de poder y valores: la familia como actor político <i>Aurora Elizondo Huerta</i>	285
Algunas reflexiones a manera de conclusión <i>Medardo Tapia y María Teresa Yurén</i>	309

Introducción

Medardo Tapia
María Teresa Yurén

La educación regional: una tarea pendiente

En su libro *Balance y perspectivas de los estudios regionales en México* (1990:18), Carlos Martínez Assad insistía en el escaso desarrollo que habían tenido hasta ese momento los estudios regionales en educación. La situación no ha variado mucho desde entonces. El número de estudios que se realizan desde la perspectiva regional en el campo educativo, es todavía muy limitado. Ello se explica por el fuerte centralismo que impregna todo en México, incluso el ámbito académico, pero también por la dificultad que ofrece este enfoque, tanto por lo que toca a la conceptualización y teorización que debiera servirle de base, como por lo que se refiere a las estrategias metodológicas. Este libro se propone realizar una reflexión regional de la educación nacional a través de la compilación de diversos trabajos.

Aunque el término “educación” no es unívoco, no parece haber demasiada dificultad en determinar cuáles objetos de estudio pueden ubicarse en el campo problemático de lo educativo. La complicación surge cuando se agrega a dicho término el adjetivo “regional”. En ese momento, las cuestiones que demandan solución son, entre otras: ¿a qué clase de recorte nos obliga un estudio regional?, ¿qué es aquello que en el ámbito de la educación podemos llamar “regional”?, ¿cómo enfrentar una investigación educativa desde la perspectiva regional?

En su acepción común, el vocablo “región” remite a una porción de territorio o un espacio delimitado conforme a algún criterio; pero etimológicamente, la palabra “región” se deriva del latín *regere*, que significa regir o gobernar. Por ello, cuestionarnos acerca de la pertinencia y relevancia que significa trabajar la educación regional, nos conduce de manera ineludible a determinar en qué sentido nos estamos refiriendo a la región como espacio, y de qué manera abordamos el problema del gobierno en relación con la educación.

El espacio-tiempo en lo regional: un cruce semántico

De la geografía, esa disciplina que se encuentra a medio camino entre las ciencias naturales y las ciencias del hombre, proviene el término “región”, empleado en algunas investigaciones del ámbito social para referirse a un espacio determinado.

En las ciencias sociales, el espacio y el tiempo son considerados como una condición de existencia de los fenómenos sociales. Es por ello, justamente, que espacio y tiempo operan en el trabajo de teorización como supuestos necesarios, no problemáticos y prácticamente axiomáticos. No obstante, cuando nos preguntamos cómo abordar la “educación regional”, es preciso superar ese estado de “aproblematicidad”, para cuestionarnos acerca de lo que esta expresión significa y cómo interviene el tiempo en la determinación de lo regional.

Poner el problema del espacio y del tiempo en un primer plano, nos obliga a incursionar en un ámbito epistémico distinto al de las ciencias sociales: el de la física. Esto es así

porque es en este campo donde el espacio y el tiempo han sido trabajados como objeto de estudio, y donde han surgido las connotaciones que quedan implícitas en las explicaciones y descripciones que se ofrecen en las ciencias sociales.

Ahora bien, ¿es válido examinar las connotaciones que se han dado desde la física para determinar una perspectiva regional en la investigación educativa?, ¿es necesario hacerlo? A estas preguntas no puede responderse más que afirmativamente, si atendemos a los cánones metodológicos de la arqueología del saber de M. Foucault, quien nos previene de los efectos de poder que suelen darse de manera inadvertida en el discurso teórico, cuando no se clarifican suficientemente los cruces o conexiones entre diferentes dominios semánticos (en este caso, el de las ciencias sociales y el de la física).

Comprometidos con la tarea clarificadora, conviene considerar las concepciones que sobre el espacio han predominado a lo largo de la historia (Abbagnano, 1963). La primera, define al espacio como “lugar”, es decir, como posición de un cuerpo entre otros.¹ Desde este punto de vista, la espacialidad está ligada a la corporeidad (si no hay cuerpos no hay espacio) y, por ende, la región es definida como lugar físico.

Vinculada con esta concepción, pero distinta a ella, encontramos una donde el término “espacio” no designa algo corpóreo o físico, sino la coexistencia de diversos cuerpos.²

¹ Según Abbagnano, no obstante las diferencias entre sus teorías, tanto Aristóteles como Campanella y Descartes compartieron esta forma de entender el espacio.

² Fue Leibniz quien introdujo un matiz en esta concepción cuando consideró al espacio como el orden de las coexistencias.

Desde este punto de vista, el espacio es abstracto: es una relación entre objetos (factores físicos, lugares y actores).

Una perspectiva diferente a las anteriores considera al espacio como el “continente” de los cuerpos.³ En esta concepción, los cuerpos son heterogéneos, mientras que el espacio es homogéneo; los cuerpos se mueven, mientras que el espacio es inmóvil. Así entendido, el espacio es el referente absoluto de los cuerpos.

Al combinar las concepciones a las que nos hemos referido —el espacio como lugar o relación entre cuerpos y el espacio como absoluto— se deriva otra que, a nuestro juicio, parece haber influido profundamente en las ciencias sociales. Se trata de la idea de que la región no es un lugar o posición, ni la coexistencia de distintas posiciones, sino la relación del sistema total de posiciones con el espacio absoluto.⁴ Dado que en las ciencias sociales no cabe hablar de un espacio absoluto, se ha encontrado un sucedáneo al que se le atribuye, subrepticamente, un carácter absoluto: el Estado-nación. Éste opera como lo homogéneo, inmóvil e inmutable, que da fundamento a las regiones y se usa como criterio para juzgar lo que en éstas sucede.

Vale la pena hacer notar que, en las concepciones a las que nos hemos referido, el espacio se considera como algo separado del tiempo. Tal escisión entre espacio y tiempo ha

³ Según Abbagnano, esta idea fue sostenida por pensadores como Demócrito, Epicuro y Giordano Bruno.

⁴ Esta posición —nos dice Abbagnano— es la que sostiene M. Kant, para quien el espacio absoluto es una representación necesaria o intuición pura que opera como condición *apriori* de la sensibilidad. Probablemente, con base en esta idea, Heidegger consideró que la espacialidad no puede ser concebida sino por su referencia a un sujeto, es decir al ser ahí en sus relaciones de cercanía o lejanía con las cosas.

funcionado en las ciencias sociales y, en especial, en la investigación educativa, como elemento de un *habitus* —en el sentido de Bordieu— cuya manifestación concreta la encontramos tanto en estudios históricos o sociológicos —que hacen caso omiso de los factores geográficos— como en estudios meramente geográficos que hacen abstracción de la historia.

La última concepción de espacio a la que haremos referencia, se opone a esta forma de teorizar. Se trata de la concepción que se hace explícita en la teoría de la relatividad de A. Einstein, que, pese a la enorme importancia que ha adquirido en el campo de la física, aún no tiene la resonancia que cabría esperar en las ciencias sociales. En esta concepción hay tres aspectos que conviene destacar con respecto a la temática que estamos trabajando: el primero es la relación inescindible del espacio y el tiempo; el segundo, la negación de un espacio y un tiempo absolutos; el tercero es el concepto de suceso.

Dos siglos antes de que salieran a la luz las ideas de A. Einstein, Newton había mostrado que el movimiento no requería de un estándar absoluto de reposo, pero no se atrevió a rechazar la posibilidad de un espacio absoluto, e incluso sostuvo la idea de un tiempo absoluto separado del espacio (Hawking, 1988: II). Para contribuir a sostener este sistema de referencia absoluto, se postuló la existencia de una sustancia llamada “éter” que estaría presente en todas partes (incluso en el vacío). Fue hasta 1905 cuando el sistema de referencia absoluto cedió su lugar a lo relativo, cuando Einstein afirmó que el postulado del éter era totalmente innecesario, con tal de que se estuviera dispuesto a abandonar

la idea de un tiempo absoluto (*Ibid.*).⁵ Años más tarde, al exponer su teoría general de la relatividad (1915), defendió la tesis de que el tiempo no está separado del espacio ni es independiente de él y que, por ende, todo suceso es algo que puede describirse por medio de cuatro números o coordenadas espacio-temporales (*Ibid.*: 43-44). Además, sostuvo que dichas coordenadas son dinámicas: afectan lo que sucede en el universo, pero también son afectadas por todo aquello que sucede en el universo (*Ibid.*: 55).

De lo dicho hasta aquí podemos sacar las siguientes conclusiones en relación con el tema que nos ocupa:

- 1) Resulta insuficiente definir la región sólo como espacio, o estudiarla sólo en su proceso histórico. La región ha de ser considerada en sus coordenadas espacio-temporales, es decir, como suceso y como la coexistencia de sucesos. Éstos constituyen, entonces, el núcleo de lo regional y, por ende, delimitar una región significa determinar los sucesos que se han de analizar.
- 2) Insistir en un referente absoluto de la región equivaldría a postular en el ámbito de lo social, algo semejante a lo que fue la idea del éter en el campo de la física. Esto no significa, sin embargo, que deba prescindirse de todo referente, al asumir una perspectiva regional; de lo que se trata, simple y llanamente, es de evitar la tentación de atribuir un carácter absoluto al referente de las regiones.
- 3) Puesto que en el campo de lo social, los sucesos llevan la impronta de lo humano, se hace necesario sacar a la luz

⁵ Con esto dio inicio a la teoría restringida de la relatividad (1905).

las voluntades y las fuerzas que están en su origen, así como los contextos en los que tienen lugar. También es menester determinar las diversas dimensiones (culturales, jurídicas, lingüísticas, territoriales, etc.) que se pueden distinguir en los sucesos, pero sin perder de vista que éstas no son fijas y válidas de manera absoluta; antes bien, el peso que cada una de ellas tiene en el conjunto, depende de la interrelación región-referente.

Lo regional: una construcción “identitaria”

La pregunta que surge de las conclusiones a las que acabamos de arribar es la siguiente: ¿cuál es el referente de la región? En las ciencias sociales, el referente obligado de la región ha sido la nación, cuyo concepto es con frecuencia reducido al concepto de Estado o sustituido por éste.

El término “nación” viene del latín *natio-onis*, que se deriva de *nasci*, nacer. Se trata de un vocablo que alude a las relaciones de origen y parentesco étnico de una comunidad. Es de suponerse que si el término “región” no puede entenderse sino referido a una nación, es porque alude a un núcleo de población unido por coincidencias étnicas; pero si además consideramos que en la connotación del término “región” está incluido el término “gobierno” (*regere*), entonces la región no sólo alude a un grupo étnico que está en relación con determinados sucesos en determinadas coordenadas espacio temporales, sino que también se refiere a las relaciones de poder⁶ (Foucault citado por Dreyfus, 1995:

⁶ Para efectos de este trabajo entenderemos el poder según el sentido que le da M. Foucault,

155-163/87) y a la capacidad del grupo para regirse por sí; lo cual, sin detrimento de la unidad de origen, significa también unidad de proyecto, o por lo menos de necesidades e intereses.

Ahora bien, la relación entre región y nación no es simétrica. La nación es una, mientras que las regiones que dan referencia de ella son varias. Si como hemos supuesto —a partir de la etimología del término “nación”— el hilo que une a ésta con las regiones es la etnicidad, entonces habrá que examinar de qué manera se constituye ésta. Denys Cuche, en un interesante análisis sobre la noción de “cultura” (1996: 95-96), retoma el concepto de “etnicidad” —propuesto por el antropólogo F. Barth— según el cual ésta es producto, a la vez, de un movimiento de identificación y de un movimiento de diferenciación cultural.

La etnicidad es, pues, una construcción “identitaria” que se lleva a cabo a partir de estos dos movimientos, es decir, de interacciones donde se confirma la identificación de un grupo con un referente, y de interacciones en las que se utiliza la cultura de manera estratégica y selectiva para mantener o desplazar “fronteras” colectivas que son simbólicas y que entrañan diferencias en relación con otros grupos. Dichas fronteras no constituyen una demarcación inmutable, sino que son susceptibles de ser constantemente renovadas por los intercambios.⁷

es decir, como un conjunto de acciones sobre posibles acciones. Desde esta perspectiva, el gobierno es ejercicio del poder por cuanto consiste en ‘conducir conductas’ en función de un posible desenlace; en palabras de Foucault, gobernar es “estructurar el campo de acción posible de los demás”.

⁷ Cabe señalar que las conclusiones a las que llega D. Cuche sobre la etnicidad, la identidad y la cultura son el resultado del examen de la evolución del concepto de cultura, desde la

Si esto se acepta, un estudio de carácter regional tendría que responder a las preguntas: ¿cómo, por qué y por quién, en tal momento y en tal contexto se produce, se mantiene o se desplaza tal identidad particular? En otros términos, lo que importa en la perspectiva regional es cómo se conforma ese particular que es la región, cuáles son las fronteras simbólicas que lo diferencian de otros particulares y cómo se relaciona con ellos a partir de un elemento exterior al sistema de particulares que opera como un cuasi-universal que siempre tiene un carácter relativo. De lo que se trata, pues, es ver lo que delimita a una región y la distingue de las otras, y lo que permite determinarla en función de su identificación con la nación.

En resumen, el hilo que enlaza a la nación con las regiones, y a las regiones entre sí, no es simplemente un parentesco o una unidad natural de origen, sino la etnicidad entendida como un proceso de construcción “identitaria” que los actores sociales llevan a cabo, en condiciones dadas, por medio de interacciones y de estrategias de identidad.

Conflictos y resistencias en la perspectiva regional

Comprender así la región nos conduce no tanto a indagar cómo un grupo social se apropia de una identidad, sino más bien cómo ese grupo se apropia —no sin conflictos y lu-

Edad Media hasta el siglo XIX y del análisis crítico de diversas concepciones de “cultura”, entre las que destacan: la universalista de Tylor, la particularista de Boas, las aproximaciones de Durkheim y Lévy-bruhl, el análisis funcionalista de Malinowski, el análisis estructural de Lévi Strauss. Asimismo, la autora examina la forma en la que contribuyen a renovar el concepto de cultura las categorías que aportan Benedict, Mead, Linton, Kardiner, Barth, Weber y Bourdieu.

chas por el poder— de los medios culturales necesarios para lograr, según sus propios criterios, su identidad. Esto es así porque la construcción “identitaria” es el resultado de una negociación permanente entre la “autoidentidad” y la “heteroidentidad” (*Ibid*: 86-93).

Al respecto, la distinción que hace D. Cuche entre “identidad negativa” e “identidad positiva” resulta útil para los estudios regionales. Tal distinción implica reconocer que la cultura nace de relaciones sociales que son inequitativas, que se desenvuelven en la tensión y frecuentemente en la violencia. En opinión de este autor, ni Marx ni Weber se equivocaban al considerar que la fuerza relativa de diferentes culturas en la competencia que les es opuesta, depende directamente de la fuerza social relativa de los grupos que las sostienen. En consecuencia, hablar de “cultura dominante” o de “cultura dominada” es usar una metáfora, pues lo que en la realidad existe son grupos sociales que están en relaciones de dominación y de subordinación los unos con los otros (*Ibid*: 69).

De estas premisas se deriva la siguiente proposición: la construcción de la identidad “identitaria” es resultado de las luchas sociales. Admitida ésta, no cabe sino aceptar que asumir un enfoque regional de la educación, obliga a examinar las relaciones de fuerza y cómo el poder se juega en ellas. En especial, será conveniente tener en cuenta que en los Estados modernos, la autoridad tiene el poder simbólico de hacer reconocer como fundadas sus categorías de representación de la realidad social y sus propios principios de división del mundo social, que no son sino las categorías y los principios de los grupos dominantes. Esto significa que es

en el aparato del Estado donde queda definida una identidad de referencia, a la que se considera “verdaderamente legítima”, con base en el supuesto de que se trata de la identidad de “la mayoría”; al mismo tiempo, se excluyen de esa identidad de referencia las diferencias culturales de los grupos subalternos, que suelen calificarse como “minorías”. A éstas se les asigna, desde el poder, una identidad vergonzante, negativa,⁸ que no por ser impuesta, es aceptada. No es raro ver que los grupos subalternos realizan esfuerzos diversos para transformar esa identidad negativa en positiva,⁹ reivindicando, con ello, el derecho a construir su identidad.

Al hacer caso omiso de las diferencias entre los grupos, el Estado —generador y garante de la identidad nacional— se erige en el referente universal y homogéneo, a cuyo respecto las regiones no son propiamente particulares, sino singulares, al reproducir la universalidad de manera individualizada, gracias a límites físicos determinados políticamente. Por ello, una perspectiva regional que se efectúa desde el Estado, no puede sino arrojarnos una realidad distorsionada donde se manifiesta una falsa armonía entre singulares y universal. En cambio, la visión de las relaciones de poder, desde el “mirador” de la región, nos descubre cómo el proceso de construcción “identitaria” y de defensa de la particularidad, deviene razón de ser de las regiones y se traduce en múltiples resistencias al poder estatal.

⁸ Un ejemplo de ello es la identidad que el Estado norteamericano construyó, por la presión del grupo WASP, para los grupos de raza negra; otro ejemplo más cercano es la identidad que en México se ha ido conformando, a partir de la época colonial, para la población indígena.
⁹ Tal es el caso del movimiento “Black Power” en Estados Unidos y del movimiento zapatista que, en México, reivindica la condición indígena.

Lo que de aquí podemos inferir a manera de pauta metódica, es que en los estudios regionales donde se renuncia a recurrir a un absoluto que fundamente sus explicaciones, ha de ponerse atención en los procedimientos de inclusión y exclusión de los diversos grupos, en las relaciones de fuerza que se revelan en dichos procedimientos, en el tipo de poderes que se despliegan en esas relaciones, así como en la manera de cómo éstos se distribuyen.

No en balde Martínez Assad insiste en la importancia que tiene la problemática de las relaciones de fuerza para los estudios regionales que se realizan en nuestro país. Este tipo de estudios —dice— han ido ganando terreno en la medida en que han adoptado nuevas perspectivas, dejando atrás la idea del

Estado como supuesto representante de la nación ...[que] aparecía como un bloque monolítico, envuelto en un proceso homogéneo, lineal y sin interrupciones (Martínez Assad, *op. cit.*: 7).

Como ejemplo de ello, este investigador se refiere a cierto tipo de estudios que se orientan a dar una perspectiva histórica al análisis geográfico, o a otros que usan la geografía como instrumento de explicación del análisis histórico; también hace mención a ciertas investigaciones donde se analizan la cultura, la ideología y la vida cotidiana en contextos diferenciados, así como de los estudios de caso donde el grado de desarrollo de las fuerzas productivas está en relación con los aspectos culturales y componentes políticos (*Ibid.*: 8-11).

Con base en el balance que hace Martínez Assad de los estudios regionales realizados en México, reconoce que una estrategia adecuada para la investigación, con una perspectiva regional en nuestro país, debe señalar el conflicto (*Ibid*: 12). No le falta razón si tomamos en cuenta que el centralismo y el autoritarismo que caracterizan al Estado mexicano, se cobija en la idea de la unidad nacional y de un único proyecto político, económico, social y cultural que es el supuestamente “legítimo”. En estas condiciones, el proceso “identitario” de las regiones, sólo puede entenderse cabalmente si se examinan las resistencias en relación con ese proyecto, los esfuerzos de diferenciación, la lucha por transformar identidades negativas en positivas, las tensiones generadas por las inequidades y desequilibrios (que la imposición de ese proyecto nacional ha ocasionado) las reivindicaciones “identitarias”, la defensa de ciertas fronteras simbólicas, y las luchas para modificar el juego de las inclusiones y exclusiones.

Lo particular y lo plural: una mirada ético-política

Gracias al análisis del conflicto es posible develar cómo se constituye el particular —es decir, una región— en su interrelación con un universal (o más propiamente cuasi-universal) al que contribuye a constituir. Este universal al que nos referimos no es algo ajeno a los sujetos sociales, ni por encima de éstos, sino una construcción social que resulta necesaria en un proceso “identitario”. A esto se refiere Ernesto Laclau, cuando insiste en la necesidad de descubrir la lógica de la equivalencia y la lógica de la diferencia, que se ponen en juego al construir la identidad.

Simplificando, a riesgo de perder la riqueza del pensamiento de Laclau, diremos que el universal no tiene un contenido propio, sino que es el significante de una plenitud (por ejemplo, la justicia, la democracia, la soberanía), con la cual se identifican los particulares (las regiones A, B y C, por ejemplo) porque aspiran a ella, sin poder alcanzarla en su totalidad. El universal es, entonces, la plenitud con la que se identifican determinados particulares que tienen en común la ausencia de esa plenitud. Desde esta perspectiva, el universal (o cuasi-universal) al que nos referimos, no es un universal lógico en sentido estricto, sino la negación de un contenido particular. Si esto es así, como bien infiere Laclau, el universal no funda al particular sino que, por el contrario, emerge del seno del particular (Laclau, 1996: 31-33). Se trata, pues, de un cuasi-universal que opera como un referente que, si bien no es absoluto, resulta necesario.

Si los particulares no se caracterizaran por la falta constitutiva, cada particular sería pleno; por ende, no requeriría de referente y dejaría de ser particular para convertirse él mismo en universal. Hablar de las regiones como particulares, implica considerar una plenitud ausente que les sirve de referente —que no es ciertamente el Estado— y frente a la cual esos particulares son equivalentes (cada uno de ellos es la “falta de esa plenitud”). Desde luego, esa equivalencia no los hace iguales; si lo llegaran a ser, los particulares se diluirían para conformar una unidad homogénea (todo se volvería uno y lo mismo).

La existencia de particulares depende, pues, de que haya diferencias entre ellos, y estas diferencias son posibles gracias a que los rasgos que caracterizan a aquella plenitud que

les sirve de referente, tienen una realización espacio-temporal, que da por resultado una identidad contextualizada, peculiar, relativa, siempre inacabada y, por ende, siempre en movimiento.

Con base en lo que acabamos de exponer, podemos decir que para construir una perspectiva regional, es menester tener en cuenta la lógica de la equivalencia, gracias a la cual diversas regiones tienen un referente común, así como la lógica de la diferencia, por la cual las regiones se distinguen entre sí y marcan sus fronteras “identitarias”. Sin embargo, estas dos lógicas no bastan, pues también hay que tomar en cuenta el movimiento de la hegemonía que las cruza y las trastoca. En la interpretación de Laclau, la hegemonía tiene lugar cuando un particular o un elemento del sistema de particulares se ostenta como la encarnación de la plenitud y, por ende, como referente de todos los particulares. Tal es el caso del Estado mexicano, al ostentarse como juez y como pauta de los procesos “identitarios” de las regiones.

El proceso hegemónico al que hacemos alusión, nos coloca en la dimensión ético-política (Villoro, 1997),¹⁰ trabajada de manera original por Luis Villoro en los últimos años, especialmente en relación con la rebelión indígena en Chiapas. Analizando la historia del México independiente, este historiador-filósofo nos dice:

Frente a la heterogeneidad de la nación real, un grupo de “letrados” criollos y mestizos impone su propia idea de nación, haciéndola pasar por un contrato de todos. Pero los pueblos indígenas no han sido consultados, no han entrado de hecho

¹⁰ A esta temática dedica Villoro una de sus últimas obras.

en el “contrato” social... La nueva nación se concibe como una unidad entre Estado (sistema de poder político) y nación (unidad de cultura y proyecto colectivo)... Sólo se admiten las diversidades que no rompan con esa unidad (Villoro, 1998).

Como opuesto al Estado homogéneo que se conformó por obra de ese movimiento hegemónico, claramente expresado en el párrafo anterior, Villoro propone un Estado plural que tiene que ser resultado del acuerdo entre diversos grupos con identidades propias, pertenecientes a culturas diversas y con adhesión a valores distintos. Este Estado plural —dice— no puede surgir sino de la cooperación y solidaridad entre colectividades que guardan y respetan sus diferencias. Uno de los rasgos fundamentales de ese Estado tendría que ser la autonomía de los particulares, lo cual implica la libertad de decisión de cada colectividad en los asuntos que les competen (*Ibid.*).

Esta reflexión de Villoro resulta significativa para comprender que las resistencias, el poder, los valores y el horizonte utópico están incluidos en el procedimiento hegemónico, y constituyen la materia sobre la que operan la lógica de las equivalencias y la lógica de las diferenciales. También contribuye a la determinación de la democracia participativa —cuyos rasgos distintivos serían: la autonomía política y la libertad ejercida con conciencia ética— como el posible referente de los diversos particulares a los que podemos considerar como regiones.

Al hacer una recapitulación de todo lo dicho hasta el momento, la perspectiva regional tendría que examinar cómo la dinámica espacio-temporal influye en la construcción

“identitaria” y es influida por ésta. Para ello, habría que determinar los sucesos por analizar y cómo se involucran en ellos diversos actores. Asimismo, tendrían que delimitarse los escenarios regionales a partir de la deconstrucción y reconstrucción de las relaciones de fuerza, del proceso hegemónico, de las resistencias y conflictos, y de las reivindicaciones y valores en los que se ponen de manifiesto las lógicas de las equivalencias y de las diferencias que caracterizan al proceso “identitario” constitutivo de la región.

El enfoque regional consiste, en suma, en entender que las regiones son grupos étnicos cuya dinámica espacio temporal interactúa dialécticamente con su proceso de construcción “identitaria”. Dicho enfoque implica mirar al referente desde la región y no al revés; implica también, evitar la tentación de darle calidad de absoluto a dicho referente —que hoy por hoy no parece ser otro que el de una sociedad ética y democrática— y dejar de ver la región como un dato meramente objetivo, para concebirla como producción cultural. Una producción cultural que no es simple, sino compleja y plural y que frecuentemente parece un laberinto.

El laberinto de lo regional

En la historia de México, una metáfora fructífera en la búsqueda del carácter mexicano ha sido la del laberinto (Paz, Octavio, 1989:229). Octavio Paz en este sentido, la utilizó en su obra como parte de su búsqueda a una pregunta sobre México:

La pregunta sobre México... no es sino una variante de la pregunta original que todos los hombres se han hecho. En el fon-

do fue y es una pregunta sobre sí mismo ¿Qué busca el peregrino al recorrer su patria? ¿El lugar de su nacimiento o el de su fin? Tal vez busca su destino. Tal vez su destino es buscar.

Recientemente, Claudio Lomnitz (1995: 33-34) volvió a utilizar la metáfora del laberinto, con el propósito de ofrecer una mejor comprensión de la cultura nacional. Le dio un peso importante al examen de las culturas regionales y a sus actores en su carácter de productores culturales, dejando implicada esta idea como una de las salidas del laberinto. El propósito era dar cuenta de nuestra heterogeneidad cultural nacional desde la antropología, a partir de los procesos de producción cultural de las regiones, en el marco de las relaciones de desigualdad de sus propios espacios sociales, así como de las relaciones con el Estado.

La metáfora del laberinto, simbólicamente, puede ser también útil en nuestro examen de la educación nacional desde las regiones. Nos invita a recorrer nuestro país en la búsqueda de lo que somos, hemos sido y podemos ser de manera más plural por medio de la educación, como productores culturales. Al tomar este camino a través de la educación, no podemos orientarnos hacia un solo centro —de lo nacional— sino yendo también a la búsqueda de múltiples centros —no de un pretendido ser porque el mexicano no es una esencia, como nos señala Octavio Paz, sino una historia— (*op. cit.*: 224), múltiples historias y también múltiples posibilidades. Con esto no sólo nos reconoceríamos nosotros mismos en nuestra particularidad, sino también en las particularidades del resto de las regiones.

La comprensión de una educación nacional a partir de sus regiones, implica la búsqueda del respeto a las diferencias. En el marco de un nuevo federalismo (como lo propone la propia instancia federal del Estado mexicano, la Ley General de Educación de 1993 y la federalización de la educación) insertar la educación como uno de los elementos de la transición a la democracia. Muñoz Izquierdo considera que nuestra educación parece atrapada en un laberinto y sin salida visible. Dentro de este laberinto, la gestión y el estudio regional de la educación nacional han surgido como uno de los caminos para buscar ese nuevo sentido de la educación nacional desde las regiones. Esta búsqueda de sentido no es arbitraria. La gestión educativa desde las regiones se ha planteado a partir, entre otras razones, de una descentralización de la educación como parte de una reforma del Estado mexicano en un afán de reconstituir una legitimidad dañada.

Desde hace más o menos tres décadas, los fracasos de las promesas de igualdad del liberalismo han estado obligando al Estado mexicano centralizado, a reconocer las diferencias regionales nacionales —dimensión filosófica de lo particular y lo concreto— más allá de ser la concesión de una conciencia tolerante hacia los “otros” mexicanos y también, obligadamente, a defender con argumentos cuáles son los verdaderos valores nacionales que nos constituyen como nación, sin acudir a fundamentos esencialistas, como lo expresa Valentina Cantón en este libro. En esta apertura obligada de la discusión sobre lo nacional y lo regional, el examen de la educación desde las regiones es fundamental, pues es necesario presentar el argumento de los actores educativos acerca de los escenarios regionales desde sus propias prácti-

cas, para descifrar el significado de lo que *dicen en su discurso* y de lo que *dicen con lo que hacen*. Esto sólo es posible observarlo desde el orden de lo particular, donde los actores regionales de la educación tienen que asumir ineludiblemente la responsabilidad de lo que *dicen* y de lo que *hacen*. Esa responsabilidad, como lo señala Elizondo en este libro, hace converger necesariamente ética, política y valores. De esta manera podemos comenzar a discutir cómo se ha conservado, a la vez que reestructurado, la heterogeneidad cultural y la desigualdad social que nos caracteriza como Estado-nación mexicano, a pesar del discurso y organización hegemónicas de una educación fuertemente centralizada desde su nacimiento en el periodo posrevolucionario (Lomnitz, *op. cit.*: 11-29.). Esto significa que la territorialidad, como lo sostiene Giménez, no ha dejado de ser relevante para la vida social y cultural de nuestro tiempo (Giménez, 1996:) y que, por el contrario, sí podemos derivar de la conclusión más importante de Giménez sobre el tema, que la educación no habría disuelto ni cambiado dramáticamente las “identidades tradicionales” regionales, ni siquiera las de origen étnico o mestizo-campesino, sino que estas identidades tradicionales se han transformado “adaptativamente enriqueciéndose, redefiniéndose y articulándose con ella.” (*Ibid.*: 26)

Luis Villoro considera que el dilema de elegir entre una cultura universal y culturas particulares, es una falsa antinomia; lo que en realidad habría que discutir es: cuáles son “los deberes y derechos de una comunidad cultural frente a otras comunidades, sean estas dominantes o dominadas” (Villoro, 1993: 134 y 136). Sobre esta base podríamos juzgar, desde las regiones, si la educación permite a sus habi-

tantes: expresar, dar sentido y asegurar el poder de sus acciones; ser más autónomos, más auténticos; comprender mejor su realidad, ser más eficaces y, en suma, ser productores culturales.

Con esta serie de precisiones conceptuales se vislumbra lo complejo que resulta el examen de la educación nacional desde una perspectiva regional. Sin embargo, es mayor su complejidad en el marco de la crisis social que vive México, en la transición hacia la democracia y en la inserción en los procesos de globalización de la economía mundial. Las acciones que ha tomado el Estado mexicano, al incluir hoy la descentralización de la educación como parte de la “Reforma del Estado” y de un nuevo federalismo —la llamada federalización de la educación básica y normal acordada en 1992, pero iniciada prácticamente como uno de los resultados del movimiento estudiantil de 1968— ilustran el tamaño de la tarea. Sin embargo, no se han considerado a las regiones y a sus actores sociales como espacios de producción cultural ni como productores culturales (Lomnitz, *op. cit.*: 15). Se señala que el problema se ha abordado (Tapia Uribe, en este mismo libro) escasamente en sus dimensiones políticas, pero sin el aparato conceptual y metodológico apropiado para ello.

Esta complejidad es la que condujo a los coordinadores de este libro a iniciar una aproximación al problema educativo regional, presentando estudios conceptuales de lo particular y lo universal, desde la filosofía de la educación así como desde la investigación educativa regional empírica —conducida principalmente en el estado de Morelos y en el centro del país— que interprete la experiencia y los argumen-

tos de los actores educativos desde sus propias prácticas educativas.

En una primera instancia, la contribución de Mario Aguirre Beltrán nos señala algunas de las formas de pensar la educación que se han marginado de la investigación educativa, al relegar el estudio de la historia regional de la educación. Aunque en la investigación educativa han cobrado recientemente mayor relevancia los estudios de historia de la educación (Quintanilla y Galván, 1995:125-222), sabemos muy poco sobre cómo se han constituido y transformado las regiones de México con la educación y a través de la educación. Tampoco de qué manera han contribuido esas regiones a la teoría pedagógica. Esto último se ha subordinado frecuentemente a los tiempos de la historia política y a otro tipo de historia social de las regiones. En suma, sabemos poco acerca de cómo las regiones se han convertido históricamente en productores culturales con la educación escolarizada, a pesar de una organización centralizada y fuertemente hegemónica, orientada más a controlar que a impulsar su productividad cultural. Susana Quintanilla y Luz Elena Galván nos señalan (en un minucioso examen de la reciente producción historiográfica de la educación mexicana) que:

La nueva historiografía de la educación ha puesto en duda la existencia de un Estado nacional fuerte e interventor, capaz de desarrollar e imponer a la población lineamientos acerca del qué y el cómo educar. Asimismo, cuestionó la supuesta incapacidad de las comunidades rurales y urbanas para enfrentar y transformar las normas estatales. (Quintanilla y Galván, *op. cit.*: 175-176; Martínez Assad, *op. cit.*: 18).

Pensar regionalmente la educación significa pensarla desde la dimensión de lo particular —nos señalan Teresa Yurén y Valentina Cantón— en contraposición a enunciados que se presentan con carácter universal y los que son considerados con validez en el orden de lo “normal”.

Para pensar a la educación de manera distinta desde las regiones, necesitamos plantearnos preguntas nuevas sobre la educación; por ejemplo, en la dimensión histórica —como lo propone Teresa Yurén al aplicar las contribuciones de Foucault— ¿cómo es que hemos llegado a ser lo que hoy somos [con la educación]? Esta pregunta, nos señala Teresa Yurén, no será reiterativa en la medida en que la hagamos desde el presente y en el horizonte de la historia que hay que comenzar a construir hoy para el futuro. Ésta es, según la interpretación que da Yurén del pensamiento de Foucault, la siempre inacabada “ontología de la actualidad”. Cuando nos cuestionamos, desde las regiones, cómo hemos llegado a ser lo que somos con la educación desde el presente y frente al proyecto de futuro que tenemos o que queremos construir, hacemos converger la ética y la política. Cuando lo hacemos desde un contexto sociohistórico particular, Aurora Elizondo nos dice en este libro que estamos asumiendo nuestra responsabilidad en esas dimensiones y cultivamos el valor de lo que somos en la medida, “en que sea un acto de elección autónomo para poder realizar la acción social que hemos proyectado como futuro deseable”. Teresa Yurén señala que es muy importante hacer estos cuestionamientos desde el ámbito de lo particular —mediante el análisis arqueológico y el análisis genealógico que revele las relacio-

nes entre saber y poder, así como entre lo particular y lo universal— pues de otra forma, interpretando lo que sostiene Yurén en este libro, no estaremos en posibilidad ni de revelar las fuerzas que nos controlan, disciplinan y sujetan, ni de reconstruir las condiciones de posibilidad y de existencia de aquello por lo cual nos preguntamos. Elizondo, de manera muy parecida, afirma que asumir una responsabilidad de autonomía, “supone entender el reconocimiento de las determinaciones de nuestro [quehacer], una toma de decisión [posición] y una visión de las consecuencias”, en suma, “una conciencia de lo que se abandona y se defiende”.

Y sin embargo, realizar un análisis que va desde el orden de lo particular, como lo pretende un examen de la educación desde las regiones de México, requiere —antes de emprender una reflexión ontológica compleja desde la perspectiva de Foucault, como la propone Yurén— responder a una pregunta más simple: ¿quiénes son los actores de los procesos educativos regionales? Desde luego que los maestros y los alumnos, pero quiénes son en su carácter de protagonistas y sujetos de los procesos educativos, como productores culturales a través de la educación, más que como simple “objeto” de políticas educativas. Estas preguntas, ¿quiénes son los maestros? y ¿quiénes son los alumnos? es la que proponían los especialistas para producir un estado del conocimiento (Ducoing y Landesmann, 1996: 11-23) para pensar a los maestros y los alumnos más allá de su papel funcional “marcado social e institucionalmente”. Se propone la necesidad de estudiar a maestros y alumnos en relación con “los lugares de referencia que les dan identidad o identidades” (*Ibid.*) y en relación con los procesos de constitución de los

sujetos de la educación, así como al vínculo que se establece con sus procesos de formación. Así, como se señala en esta misma obra, se requiere de “La recuperación de la subjetividad de los principales protagonistas del campo educativo” (*Ibid.*: 21). Allí mismo se señala que existen diferentes interpretaciones y posibilidades de realizar ésto. Coincidimos aquí en señalar que “los lugares” son particularmente importantes, pero no sólo como puntos de referencia, sino también como productores de significados, especialmente si los consideramos fundamentales en la constitución de los docentes y de los alumnos como sujetos y protagonistas de sus escenarios educativos.

Con este antecedente podemos introducir la recomendación que Teresa Yurén propone en este libro: hay que examinar la formación de docentes [pero, regionalmente] mediante la reconstrucción del “dispositivo correspondiente”—arqueológica y genealógicamente— para reconstruir, a su vez, “las condiciones de posibilidad y de existencia de aquello por lo cual nos preguntamos”, los maestros desde su región. La intención, señala Yurén, es hacer uso de una idea de Foucault que muchos de sus seguidores han ignorado, se trata de “develar formas de sujeción que tienen lugar en el ámbito educativo, pero también [...] la de criticar los efectos del poder de los saberes y la de poner al descubierto el espacio de libertad que puede aprovecharse, así como los cambios que, no obstante esas sujeciones, pueden todavía realizarse.” (*Ibid.*) Yurén señala que esto requiere de preguntas, como las siguientes: “¿qué significa decir lo que se dice en el discurso pedagógico dirigido a los docentes?, ¿cuáles son las relaciones de fuerza que tienen lugar en las instituciones

formadoras de docentes?, ¿qué prácticas y mecanismos de control y disciplina se aplican?, ¿cuáles son los espacios de libertad que hay que consolidar para generar experiencias de subjetivación? Estas preguntas —que contienen dimensiones políticas, éticas, sociales y filosóficas para pensar de una nueva manera la formación de los docentes desde las regiones del país— se proponen (por parte de Yurén citando a Foucault) no para “liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino de liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individuo que esto conlleva. Hemos de proponer nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y se opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante muchos siglos [...] con las estructuras del poder moderno.”¹¹

El análisis de la experiencia de los maestros en sus procesos de formación desde sus propias regiones, nos revelan cuáles son los mecanismos de disciplina y control que el Estado ejerce sobre ellos y que más les preocupa. Son en las universidades donde estos controles se han exacerbado más mediante los sistemas de evaluación de las universidades públicas y de los maestros, según lo señala Raquel Glazman. Los mecanismos de control del Estado lo han colocado como el evaluador definidor de lo que la calidad, la excelencia y la competitividad significan, y del mercado.

El examen etnográfico desarrollado por Hilda Constantino en la Universidad Pedagógica Nacional, acerca de la experiencia que los maestros en servicio vivieron al obtener la

¹¹ Foucault citado en el prólogo a la *Hermenéutica del Sujeto*. Editado y traducido por F. Álvarez Uriá. Madrid, La Piqueta, 1994, Col. Genealogía del Poder No. 25. pp. 30-31. Citado por Teresa Yurén en este mismo libro.

licenciatura, nos muestra que el valor cultural más cuestionado en su quehacer cotidiano, después de haber asistido a la UPN, es la “cultura de la obediencia”. Cultura que ellos lamentan reproducir con sus propios alumnos. El control normativo administrativo al que están sometidos es lo que más deben enfrentar una vez que terminan su licenciatura. Esto, según los maestros, es lo que más importa a las autoridades educativas y, paradójicamente, es lo que los propios maestros inculcan de modo más tradicional. Así lo expresa un maestro a partir de su propia experiencia: “todos los niños eran unos soldaditos, calladitos, bien sentaditos y bien vestiditos. Ahora pienso que si me encontrara a esos jóvenes, les pediría una disculpa.” La reflexión sobre estas dos situaciones les hace concluir que, pese a las dificultades y frustraciones que enfrentan al intentar cambiar ese enorme control y esa “cultura de la obediencia”, pueden empezar por una reconceptualización de sí mismos y por “saber que existen muchas cosas que pueden hacer” y “muchas puertas que pueden abrir” cotidianamente en sus clases, para construir nuevas subjetividades en ser maestro.

Esta reproducción de la cultura de la obediencia —que tanto cuestionan los maestros que han seguido formándose en la UPN— quizá responde muy bien al mayor interés del Estado sobre el control de los maestros, esto es, a su control político. Esto podría interpretarse de los resultados desarrollados con maestros de la UPN, de las investigaciones de Guadalupe Poujol y de Miguel Angel Izquierdo. Por ejemplo, los maestros de secundaria agobiados por atender 5 ó 6 grupos de 50 alumnos en promedio, no atinan más que a tratar de conser-

var la disciplina mediante el ejercicio de su autoridad y la amenaza de castigos.

Los alumnos considerados problemáticos se ven más afectados por este tipo de situaciones. Los resultados de la investigación de Guadalupe Poujol nos muestran que el rechazo de que son objeto estos alumnos por sus familias, también les ha generado la idea de que la aceptación de los demás es una de sus metas más importantes en la escuela. Dada la preocupación de ser aceptados por los demás, la solidaridad de los alumnos llega a expresarse como uno de los valores más apreciados. La conjunción de disciplina y solidaridad puede manifestarse, por ejemplo, como fuerza de voluntad para repetir un año escolar más y transformar así su significado: desde el punto de vista de los alumnos, como un logro y no como un fracaso. Esto forma parte de la capacidad de resistencia al rechazo y los castigos, que desde su temprana vida fue aprendiendo este tipo de alumnos.

También los maestros aprenden a enfrentar los mecanismos de control del Estado mediante premios y castigos, especialmente porque el Estado los evalúa, con el propósito de estimular la calidad académica. La investigación realizada por Miguel Izquierdo sobre la evaluación del Estado a los maestros de la UPN, nos muestra que éste premia aquella disciplina que no ponga en riesgo la estructura política actual, empezando por no poner en riesgo la permanencia de los funcionarios que el Estado ha nombrado para dirigir las propias unidades de la UPN, ni a los representantes sindicales, aunque éstos hubieran transgredido la normatividad académica. Al Estado le importa más el respeto a la autoridad y la estabilidad institucional, pese a que esto signifique que

no se premie lo académico. Asimismo, prefiere desgastar a los maestros en la lucha por premios al reconocimiento académico, confrontarlos, despedirlos o cooptarlos, antes que ceder al reconocimiento de estar premiando cuestiones distintas de las académicas, especialmente por una lealtad o clientelismo político. Una vez más, lo que el Estado premia es una cultura de la obediencia sin cuestionamientos, aunque esto signifique premiar lealtades políticas y castigar a los maestros que destaquen académicamente.

¿Qué tienen de especial estos reclamos hechos desde una de las regiones del país? Contestar esta pregunta exige incluir algunas recomendaciones que los estudiosos de los problemas regionales han hecho en cuanto a sus elementos constitutivos.

Una organización académica que premie más a los maestros por su “obediencia” política que por su productividad académica y que después los conduzca, inconscientemente, a reproducir esta “cultura de la obediencia” en sus procesos pedagógicos, ilustra uno de los mecanismos de los dispositivos de sujeción de los maestros de educación básica. No hay que olvidar, sin embargo, que esta reflexión de los propios maestros es producto de su experiencia de “actualización en servicio” —en alguna de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional para obtener su licenciatura—. Esto significa que los esfuerzos de formación realizados por maestros en servicio son uno de los espacios de libertad desde los cuales ellos tienen la oportunidad de pensarse a sí mismos de manera distinta y de explorar (en ese mismo terreno del “pensar”) alternativas pedagógicas a las que los sujetan. Es importante precisar que este tipo de reflexión

contiene una dimensión política y una dimensión democrática. Es en este punto donde destaca la importancia de precisar porqué vale la pena examinar los conceptos de espacio y educación regional, en cuanto a sus dimensiones políticas y sus implicaciones sobre una educación y un país más democrático, como lo señala Medardo Tapia en este mismo libro.

Efectivamente, el estudio regional de la educación tiene que ser examinado como un proceso de descentralización; diversos especialistas en educación han abordado este tema siempre y cuando los maestros y el resto de los actores educativos de los procesos regionales y las propias regiones —como instancias de gobierno constitucional, entidades federativas y municipios— no pierdan la capacidad de asumir la responsabilidad de sus propios proyectos educativos y de su propia gestión pedagógica. Según Alberto Arnaut (1997: 38), esta *taylorización centralizada* “estaba destruyendo la profesión docente, mediante ‘la expropiación de la dirección de su trabajo’ por parte de un sistema cada vez más centralizado que imponía libros de texto, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación”. Asumir la responsabilidad de lo nacional desde las regiones no significa perder su propia identidad; la capacidad de apropiación —según Tapia en este mismo libro— es la capacidad de ponerse en el lugar de los demás sin perder el propio, imperativo categórico de la democracia según Kant. Por esta razón, como lo señala Tapia y otros autores en este libro, es tan importante examinar la educación regional y la descentralización, como resultado de la intersección siempre negociada de racionalidades políticas, negociaciones y fuerzas nacionales y regionales de

distintos grupos. La descentralización y el estudio regional de la educación se constituye de diversas racionalidades (Hevia Rivas, 1991: 15-16) desde la “racionalidad geopolítica” —constituida en la intención de desconcentración de “la administración del Estado”— la racionalidad de “la eficiencia administrativa” —orientada a “controlar y hacer más eficiente el proceso de toma de decisiones, delegando capacidad de ejecución, “pero con base en criterios previamente establecidos por las autoridades del nivel central”— y la racionalidad “democrático participativa” —sustentada en “otorgar mayor autonomía de decisión, poder y recursos a las instancias [municipales] y regionales para resolver los conflictos que se dan en el ámbito educacional”. Al concentrarnos en la dimensión política del estudio de la educación regional, aunque no obviamos el examen de las otras dos dimensiones, deseamos articular la perspectiva referida como “crítica” (MacGinn y Street, 1986) y no limitarnos a considerar el análisis de los problemas educativos regionales como problemas meramente técnicos de planeación y gestión.

Los vacíos de poder en la historia de México han permitido el surgimiento de liderazgos regionales de diversa heterogeneidad, desde caciques hasta caudillos. La necesidad de las mediaciones e intermediaciones de estos líderes surgen en este tipo de situaciones; sin embargo, el surgimiento de liderazgos no se ha limitado a individuos, sino también a grupos, organizaciones e instituciones. Entre estas últimas el liderazgo que han tenido que desempeñar las escuelas y los maestros ha sido recurrente. Este tipo de liderazgos e intermediaciones han sido importantes en la movilización de la sociedad, como lo ilustra la historia de México. Sin em-

bargo, aún se requiere investigar desde el campo educativo, cómo ha sucedido esto: ésta es una de las cuestiones en que coinciden Mario Aguirre Beltrán y Tapia Uribe en este libro, pues aunque indudablemente la educación ha contribuido a integrarnos como Estado-nación, también ha influido en la evolución de esas lealtades e identidades regionales. Cuando las regiones han logrado apropiarse de la educación —en el sentido señalado por Tapia Uribe en este libro— ha sido probablemente porque se ha conjugado la existencia de vacíos del poder ejercido por el Estado central y han surgido liderazgos regionales —individuales, de grupo o institucionales—. Entonces, se fortalecieron seguramente estas identidades regionales mediante la educación escolarizada.

Podemos explorar la identificación de los vacíos de poder a través de las crisis que ha experimentado el Estado mexicano y las políticas educativas regionales y nacionales que se han implantado como respuestas a estas crisis. El cuestionamiento de la legitimidad del Estado es una de las manifestaciones de esas crisis. La transferencia de mayor poder a los gobiernos estatales y municipales sobre su educación por medio de la descentralización, constituye una reestructuración del poder político para enfrentar ese problema de legitimidad (Lauglo, 1996). Al terminar la Revolución Mexicana, la educación indígena y la educación rural —e incluso podríamos afirmar que la educación tecnológica agropecuaria— han tenido que ver con el esfuerzo del Estado por vencer las resistencias locales para centralizar la educación, en la meta más amplia de construirnos como Estado-nación. La política de atención de la educación rural por el gobierno federal, distinguió a maestros rurales de maes-

tros urbanos. Los maestros rurales fueron seleccionados entre “quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo” (Arnaut, 1996: 57). Los maestros normalistas, por su parte, se concentraron en la capital de la república y en las capitales de las entidades federativas (*Ibid.*: 58). Según Arnaut, los maestros rurales surgían con un doble vínculo, uno con relación al gobierno federal y el otro a los políticos locales, así como con la instrucción de atender problemas predominantemente sociales y políticos sobre cómo enseñar a leer y escribir. La expansión de la educación tecnológica agropecuaria, una clara derivación de las escuelas rurales —como lo refiere Tapia Uribe—, la expansión de la educación universitaria de las entidades federativas y la federalización de la educación básica y normal, por su parte, corresponden a la crisis del Estado mexicano de 1968, y que se ha recrudecido como resultado de la especie de crisis permanente que vivimos en México desde 1982.

Lo que ha podido y pudiera ocurrir con los sistemas educativos regionales —una vez que se hubieran fortalecido esas identidades regionales por medio de la participación de los maestros y de la apropiación de las organizaciones escolares, para explorar las posibilidades futuras de la educación— aún es enigmático. La heterogeneidad de los sistemas de poder locales y su relación con la educación es muy dispar en los gobiernos estatales. Ni qué decir de las instancias municipales, pues aunque el gobierno federal anunciara la federalización de la educación básica hasta el nivel de los municipios, no existen mecanismos de organización escolar ni de gestión estatal de la educación que pudieran permitirlos. En este sentido, los resultados de la investigación aquí presentados, —que

describen los problemas que enfrentan los maestros al ser evaluados o al egresar de los programas de formación de maestros de educación básica en servicio— son paradigmáticos de las dificultades que existen para desarrollar iniciativas, proyectos educativos y esfuerzos, en los que los protagonistas de los procesos educativos y las propias regiones tienen para avanzar en sus problemas educativos. La descentralización de la educación básica y normal es una de las dimensiones con potencialidad para explorar estas posibilidades.

Algunas entidades federativas nos han mostrado lo que sucede cuando se decide arriesgar la estabilidad institucional y no simplemente para caer en la anarquía, sino para negociar y emprender la construcción colectiva de proyectos educativos, aunque no se coincida ideológica ni partidariamente. Está claro que una característica que es necesario abandonar es esa cultura de la obediencia, dado que limita las posibilidades de cambio, daña la vida académica y, eventualmente, la calidad de la educación regional. Este espacio de libertad para el docente, anunciado en el “Nuevo modelo educativo y los perfiles de desempeño de preescolar, primaria y secundaria” que refiere Arnaut (*op. cit.*: 201-202) es el que proporcionaría mayor autonomía a las escuelas y al trabajo docente para elaborar sus propios proyectos educativos a partir de las necesidades de su comunidad, articulables a los requerimientos estatales y nacionales. Las experiencias de Guanajuato, Chihuahua y lo que aquí se señala de Morelos, nos ilustran cuáles son los procesos y los caminos tan diversos, así como los obstáculos para evitar que exista una contradicción entre los órdenes de lo universal y lo particular, referidos por varios autores en este libro.

Obras consultadas

Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. México, FCE. Traducción de A. N. Galletti.

Arnaut, Alberto (1997). *Las crisis y los retos de la profesión docente*. En: Noriega, Margarita, coord. *Op. Cit.*

——— (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, Centro de Investigación y Docencia Económicas. p.57.

Balbier, E. *et al.* (1995). *Michel Foucault, filósofo*. 2. ed. Barcelona, Gedisa. Citado por Hubert L. Dreyfus. Traducción de A.L. Bixio.

Cuche, Denys (1996). *La Notion de Culture dans les Sciences Sociales*. París, La Découverte. Col. Repères, núm. 205, 124.

Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (1996). "Introducción general. Los sujetos de la educación y los procesos de formación: reconocimiento de un campo". En: Ducoing, Patricia y Monique Landesmann, coord. *Op. Cit.*

Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pp.11-23

- Foucault, M. (1995). "Sobre el ordenamiento de las cosas. El ser y el poder en Heidegger y en Foucault". En: Balbier, E. *et al. Op. Cit.*
- Giménez, Gilberto (1996). "Cultura y Territorio". *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, segunda época, vol. 2, núm.4, diciembre. Colima, Universidad de Colima. p.9.
- Hawking, Stephen W. (1998). *Historia del tiempo; del Big Bang a los agujeros negros*. Cap. 2: *Espacio y Tiempo*. México, Crítica/ Grijalbo. 245p. Traducción de M. Ortuño.
- Hevia Rivas, Ricardo (1991). *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina*. Santiago, Chile, Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Red Latinoamericana de Información y Documentación en la Educación. pp.15-16.
- Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel. 214 p.
- Lauglo, Jon (1996). *Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación*. En: Pereyra, Miguel A., Jesús García Mínguez, Antonio J. Gómez y Miguel Beas, comp. *Op. Cit.*
- Lomnitz, Claudio (1995). *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México, Joaquín Mortiz y Planeta. pp.33-34.

MacGinn, Noel y Susan Street (1986). "Descentralización educacional: ¿política nacional o lucha de facciones?" *Revista de la Educación*, núm. 99. Washington, OEA.

Martínez Assad, Carlos, coord. (1990). *Balance y perspectivas de los estudios regionales en México*. México, UNAM/CIUH y Miguel Angel Porrúa. 430p.

Noriega, Margarita, coord. (1997). *Políticas educativas nacionales y regionales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa y UPN Ajusco.

Olivé, León (1993). *Ética y diversidad cultural*. México, UNAM y FCE. pp.134 y 136.

Paz, Octavio (1989). Vuelta a "El laberinto de la soledad". (Conversación con Claude Fell). En: Paz, Octavio y Luis Mario Schneider, ed. *Op. Cit.*

Paz, Octavio y Luis Mario Schneider, ed. (1989). *México en la obra de Octavio Paz. El peregrino en su patria. Historia y política de México. I. Pasados*. México, FCE. p.229.

Pereyra, Miguel A., Jesús García Mínguez, Antonio J. Gómez y Miguel Beas, comp. (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona, Ediciones Pomares- Corredor. pp.73-174.

Quintanilla, Susana, coord. (1995). *Teoría, campo e historia de la educación*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Quintanilla, Susana y Luz Elena Galván, coord. (1995). *Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa*. En: Quintanilla, Susana, coord. *Op. Cit.*

Villoro, Luis (1993). *Aproximaciones a una ética de la cultura*. En: Olivé, León. *Op. Cit.*

Villoro, Luis (1998). "El futuro de los pueblos indígenas". *La Jornada*, 25 y 26 de julio.

——— (1997). *El poder y el valor: fundamentos de una ética política*. México, FCE y El Colegio de México. 400p. Col. Filosofía.

Las alternativas regionales a la educación nacional: la democracia educativa

Medardo Tapia Uribe*

¿Acaso no sigue siendo una verdadera libertad municipal la primera escuela ‘para que el ciudadano aprenda a gobernarse a sí mismo’, ‘preliminar obligatorio de la democracia como lo decían ya los mexicanos a principios de siglo’? (Chevalier, 1989: 449)

Introducción

El examen de alternativas a la educación nacional desde las políticas educativas que el Estado mexicano ha instrumentado para las regiones del país, tiene que pensarse políticamente, no sólo en el nivel administrativo. Las alternativas regionales a la educación nacional no son únicamente un proceso de *“reorganización del sistema educativo ni de reformulación de contenidos y materiales educativos”* (Ibid: 180) porque hubiéramos *“llegado al agotamiento de un sistema de organización del sistema educativo trazado ya hace 70 años”* (Presidencia de la República, 1994: 181).

Una educación regional democrática debería de permitir que los indígenas, los campesinos y en general los ciudadanos de cualquier entidad federativa o de cualquier región de México, se *apropriaran* de su historia. Esta *apropiación* es lo que da *pertinencia* a esa educación. La historia de la educación en México, sin embargo, no ha sido en este sentido. Por

* Investigador del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.

el contrario, la educación regional se ha utilizado con un gran celo político, para controlar más que para practicar la democracia, más para homogeneizar que para cultivar y aprovechar sus diferencias regionales.

La educación nacional en la perspectiva de la *apropiación* es importante para pensarla desde las regiones y democráticamente, pues la democracia prescribe la consideración del bienestar del *otro*. Esta dimensión moral de la educación política ha sido referida como un componente esencial de la ideología democrática, según un imperativo categórico de Kant. En esta perspectiva, Coleman (1960) considera que el cultivo del compromiso con el *otro*, es el cultivo de:

la habilidad de ponerse en el lugar de los demás, la habilidad de internarse en los problemas de los demás y de modificar nuestra conducta teniendo en cuenta esos problemas. Llegar a la madurez política implica la habilidad para hacer esto respetando a otros grupos[,] sociedades y organizaciones de las que no formamos parte, no sacrificando los intereses del propio grupo en beneficio del grupo opuesto, sino “ver el punto de vista de los demás”, de *forma que lleguemos a un compromiso*.

El cultivo de esta capacidad humana puede considerarse como el cultivo de la capacidad de apropiación cultural, para enfrentar los problemas de enajenación, para no ser sólo objeto, sino para ser sujeto social. En otro escrito (Tapia, s.f.) he formulado esta propuesta para rescatar el problema del análisis del espacio, pues este es finalmente, el problema de la coexistencia y, por lo tanto, también de lo regional. A este espacio de la coexistencia le he llamado el espacio íntimo, porque allí se cultiva la capacidad de ponerse en el pellejo

del otro sin perder el propio, porque allí se cultiva la construcción de una unidad social más amplia, la conjunción de “lo mío” y “lo otro”. En suma, una educación regional que considere la dimensión política y democrática, cultiva esta capacidad de *apropiación* y el compromiso de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, esencia del espíritu democrático.

La otra dimensión política de la educación regional es la *participación*. La participación, sin embargo, no se puede reducir a la toma de decisiones administrativas, financieras y técnicas (Presidencia de la República. *op. cit.*: 181), reservando al Estado central el control de las cuestiones normativas y de gobierno, sin considerar una verdadera participación de las otras dos instancias de gobierno, la estatal y especialmente la municipal. La participación activa en el gobierno es lo que constituye la democracia, por eso es que la participación de estas instancias es importante e, incluso, de la propiamente ciudadana. El cultivo de estas capacidades en las regiones y en las *Escuelas* es importante porque con ello se cultiva su autonomía, la cual, eventualmente, no sólo es su capacidad de *apropiación*, sino también su capacidad de negociación y diálogo con lo *otro*, lo nacional y lo global. El cultivo de estas capacidades en la Escuela no la hace una instancia propiamente política, pues ésta no es un agente político; pero sí es uno de los espacios de *mediación e intermediación* para no reproducir simplemente las perspectivas dominantes nacionales o globales, pero sí tener la oportunidad de constituir esa perspectiva nacional con respeto a la diferencia. El carácter cultural de la escuela permite que, con el cultivo de una educación democrática, se alimente también ese espíritu cívico, que según Heller (1976b. Citado

por Giroux, 1992: 254), nos permite actuar *como si estuviéramos en una democracia real*, desde donde sea posible decir que no a los prejuicios e ideologías dominantes, o intentar pensar alternativas de desarrollo cuando las circunstancias económicas y políticas pesan tanto en las vidas de aquellos más marginados.

Es difícil pensar la educación desde las regiones y, mucho más pensarla como alternativa a lo nacional, pues la perspectiva dominante —pensándola desde el centro y del Estado centralizado— ha sido cultivada históricamente más allá de la historia mexicana de este siglo. Por esta razón, este ensayo se propone examinar en qué formas podría pensarse la educación regional como una alternativa a lo nacional. Lo complejo de la tarea, sin embargo, requiere hacer sólo un primer ejercicio, acudiendo al examen de esa dimensión política, utilizando una perspectiva de apropiación y democrática, así como de las formas de participación de las regiones. Se examinan para ello algunas de las políticas educativas que el Estado mexicano fue implantando históricamente para las regiones, y que parecen haber funcionado paradigmáticamente, desde la educación indígena, hasta el significado que la federalización básica y normal tiene como alternativa regional a la educación nacional.

La educación de los indígenas, paradigma de la educación regional

Las identidades territoriales han sido un factor político importante en los movimientos sociales constitutivos de la nación mexicana, en la Independencia, la Reforma, la Revolución

(Zepeda, 1992: 497-518) y ahora en Chiapas. Otros movimientos sociales regionales, sin embargo, no contribuyeron a la formación del Estado nación mexicano. Por el contrario, llevaron a México a perder parte de esas regiones territoriales. Movimientos sociales regionales del México independiente llevaron primero, con la separación de Centroamérica, a la caída del imperio de Iturbide (Meyer, 1986: 23-32), posteriormente, por la guerra con los Estados Unidos, a perder la provincia de Texas y, casi a la pérdida de Yucatán por la guerra de castas.

Seguramente (por este tipo de problemas) la educación pronto fue llamada a jugar un papel importante, aunque instrumental, en la construcción del Estado nacional mexicano, especialmente a partir del triunfo de los liberales en la segunda mitad del siglo XIX. El tamaño de la tarea, sin embargo, rebasaba lo que el Estado mexicano realmente podía hacer, pues casi la mitad de la población era indígena, vivía en pequeñas comunidades y hablaban poco el idioma español. Los mestizos, por su parte, habitantes de los pueblos y las ciudades, eran más fieles a la comunidad local, a su región y a su religión católica, que a los símbolos emergentes —derechos del hombre, ciudadanía, democracia y nación— (*Ibid.*: 26). Esta situación marcaría el papel inicial de la educación y su desarrollo en la historia de México, a partir de la etapa posrevolucionaria, desde la segunda década de este siglo y al menos hasta 1968. En la etapa posrevolucionaria se inició un esfuerzo mucho más firme por construir una nación que integrara a la población indígena y sus regiones, asignándose a la educación parte de esa tarea: la formación del nacionalismo mexicano.

La visión regional de la educación en la etapa posrevolucionaria se vincula invariablemente con el problema de la educación de los indígenas. Por ello se crea una visión de la educación regional ligada al problema étnico y cultural. Esta es la razón de que, desde sus orígenes, la pluralidad se discuta y se aborde con una base territorial y regional en México, con esa perspectiva de reconocimiento a las culturas indígenas y a su identidad. Sin embargo, también es claro que esa visión habría de chocar con la visión liberal que promovía la idea de constitución con base en un estado central fuerte, "capaz de crear una nueva cultura y de obliterar las culturas 'oscurantistas' de las épocas 'premodernas'." (De la Peña, 1992: 128). Esta visión contradictoria entre una educación orientada al reconocimiento de una identidad cultural indígena y un uso político de una educación central, para la construcción de una identidad nacional, daría como resultado una tensión que perdura hasta nuestros días y se constituye en los problemas que se definen en el campo del federalismo y la democracia, así como en la federalización de una educación enormemente centralizada y el manejo político de ésta.

La manera particular como fue resolviéndose esta tensión desde su origen, fue, por una parte, el autoritarismo del Estado central y, por la otra, desde las regiones, el cultivo o la lucha por una autonomía mediante un desarrollo regional de su base económica, social, cultural y política. Una entidad federativa fuerte, *vgr.*, política o económicamente, no sólo ha sido capaz de negociar con un centro fuerte, sino, en el caso de ciertos protagonismos, hasta imponer su visión al resto del país, tal es el caso del proyecto constitucionalista del

norte, representado en Obregón y Carranza, así como la idea de justicia social, de cuño originalmente zapatista.

La visión del problema de la educación de los indígenas permite que podamos hablar de una historia regional de la educación mexicana, atendiendo a esta dimensión. Es cierto que podríamos incluir la educación indígena como parte de la historia de la educación rural de México, pero las políticas educativas que se instrumentaron para atender este problema, comenzaron a plantear como sinónimos la pluralidad cultural regional y la multietnicidad. En esa historia destaca la participación de tres antropólogos y educadores que, al ocupar la subsecretaría de educación, hicieron del tratamiento de la educación indígena un paradigma del tratamiento de la educación regional.

Manuel Gamio, subsecretario de educación en el gobierno de Calles, planteaba que los pueblos y la cultura indígenas se tomaran como ejes para aprovechar su historia, su experiencia y respetar las características diferenciales de cada región (De la Peña, *op. cit.*: 130). Para ello proponía que se desarrollaran estudios regionales. Moisés Sáenz (1880-1940), quien substituyó a Gamio como subsecretario de educación —también doctorado en la Universidad de Columbia, aunque bajo la tutela de John Dewey—, consideraba que la influencia de la educación escolarizada era insuficiente para la transformación de los pueblos rurales e indígenas. En vista de ello, proponía una “transformación integral a partir de investigación integral” (*Ibid.*: 131) así como respetar la identidad política de las comunidades indígenas.

A pesar de la relevancia étnico-indígena que estos precursores le confirieron a la visión plural de la identidad de na-

ción, con una clara base comunitaria étnica y regional —en oposición a la visión “jacobina centralista” homogeneizante de nación— (*Ibid.*) estos especialistas en cultura y educación vanguardista de la educación, también creían en una nación mestiza. Aguirre Beltrán, antropólogo y, a la postre también subsecretario de educación, continuaría con este proyecto de educación indígena, pero también con un proyecto de educación que incluía una visión mestiza y regional de la educación. A estas ideas, Aguirre Beltrán agregaría la importancia de la gestión de la autogestión de los pueblos, pero ya no sólo como indígenas y etnias, sino también como ciudadanos con representación en el municipio y en los poderes estatales y federales. Nunca estuvo ausente la dimensión política del tratamiento de la educación regional, pero con esta visión se tematizaba de manera más importante.

La propuesta de Aguirre Beltrán es valiosa no sólo por la influencia que tuvo sobre el tratamiento de la educación indígena de México, y que culminaría con la creación de un organismo encargado de esta tarea, sino también porque en el diseño de políticas y programas educativos para este propósito, fue construyendo una alternativa de la educación regional que incluía también una visión de la educación mestiza. Por principio de cuentas consideraba que los núcleos de educación indígena eran núcleos de regiones interculturales con un centro mestizo. Los programas educativos eran considerados programas de *aculturación* que incluían actividades económicas, sanitarias, educativas y de promotoría cultural. Estas actividades deberían de respetar aquellos aspectos de la cultura indígena que constituían las características distintivas de su *ethos*. Para ello, además de alfabetizar a los

indígenas en su lengua vernácula, deberían de participar como agentes de *aculturación*, promotores de la propia cultura *subordinada*. Éstos, junto con otros promotores de la cultura dominante, formarían un grupo de *intermediarios* entre la cultura dominante y la cultura indígena. Los programas con estas características se materializaban en misiones culturales, casas del pueblo, centros de capacitación y comunidades de promoción.

Intermediaciones democráticas o autoritarias: mediaciones culturales y liderazgos políticos

La figura de individuos, grupos y hasta instituciones como *intermediarios* —donde se encuentra, por una parte, las realidades indígenas, pero también, las realidades locales y regionales, y por la otra, el Estado y las realidades nacionales y globales— es importante, dado que ha llegado a plantearse como un elemento analítico para entender cómo se dan esos procesos de comunicación y negociación entre esas dos realidades, la regional y la nacional (Aguirre Beltrán, 1982). Desde luego, los intermediarios a los que se refiere Aguirre Beltrán son intermediarios culturales, pero frecuentemente, éstos son líderes y concentran poder político y económico local y regional. Por ello, a menudo son líderes políticos y pueden actuar también como intermediarios políticos. Esta es la mediación o intermediación política, como lo señala De la Peña:

[...] la mediación cultural resulta indispensable para crear el nivel de integración cuya inexistencia volvería imposible la consolidación de un sistema político comprensivo. Así, el in-

termediario cultural se vuelve políticamente estratégico. De ahí la importancia política de las escuelas y los maestros rurales: deben volver inteligible —y efectivo— el gobierno y el país a las familias del agro (Salovesh, 1978). Lo mismo cabe decir de las escuelas y maestros de las periferias urbanas (De la Peña, 1986: 34).

Los especialistas en el estudio sobre las regiones y su cultura han construido diferentes niveles de mediación —barrio, comunidad, municipio, microrregión y macrorregión o entidad federativa— y diferentes categorías de mediadores —caudillos (criollos o mestizos), caciques indígenas o mestizos, hombres fuertes—. En cualquier caso debe destacarse el papel tan importante que tengan *las intermediaciones* en la educación indígena y, como se observa, también en la educación rural y en cualquiera de los niveles educativos del resto de los niveles regionales. No sólo los mediadores, sino también el papel de las instituciones sociales mediadoras, como las propias escuelas. No lo haremos en esta exposición, pero es indudablemente útil hacer el análisis del tipo de *mediación* que juegan las organizaciones escolares en la articulación de los diferentes niveles regionales, mediación tradicional, innovadora, carismática, crítica o alguna otra. El tipo de mediación que ofrecen las organizaciones sociales y las instituciones, como la escuela, es importante porque, como argumentan los especialistas, precisamente la intervención de los mediadores surge por los vacíos de poder que el Estado o algunas de las organizaciones sociales han dejado.

En los momentos de crisis que vive el Estado mexicano, las dinámicas regionales y sus *intermediarios* juegan un papel muy importante para la renovación del proyecto educati-

vo nacional, mediante alternativas regionales. Es claro que las identidades territoriales deben desempeñar un papel determinante para enfrentar las situaciones críticas que tienen cada una de las dimensiones de lo social, lo político, lo económico y lo cultural. En el pasado estas identidades territoriales y los liderazgos regionales, materializados en los caudillos (Krauze, 1994), tuvieron mucho que ver con el surgimiento de estos movimientos sociales nacionales.

También es posible plantear que, después de la Revolución Mexicana, la educación escolarizada ha tenido ya seguramente una influencia perdurable sobre la formación o disolución de esas conciencias regionales, mucho más allá del papel instrumental que el Estado ha utilizado para la construcción de la identidad y el carácter nacionales, a partir de la forma en que los sujetos sociales y sus regiones se han apropiado de ella.

Hemos descrito el papel paradigmático que ha desempeñado —la forma de conceptualizar y hacer la política para la educación indígena—, para asimilarla inicialmente a la educación regional mexicana. Nos ha servido para entender de qué manera puede constituirse como una de las alternativas regionales a la educación nacional. Otro de estos papeles paradigmáticos —en la concepción de la educación regional— lo ha desempeñado la educación rural. Examinémosla.

Las escuelas rurales: ruptura o alternativa de intermediaciones

El origen de la historia de la educación rural puede pensarse como parte de la historia de la educación indígena de Méxi-

co, pero también como parte de esa historia regional de la educación que buscó vincular la enseñanza con los problemas de desarrollo de la comunidad. La educación rural también nace con la Revolución y es, casi al final, cuando se gestan alternativas que hasta la fecha no han podido ser igualadas, ni en su efectividad ni en su originalidad, especialmente en lo que concierne a la *pertinencia* de los currícula y a la *participación* de los actores locales y regionales en los procesos educativos. No haremos aquí una historia detallada de esos aspectos, sino sólo de estos elementos de *pertinencia* y *participación*, para contrastarlos con lo que en los últimos años se ha propuesto, principalmente, a partir de lo que se llamó la política de la federalización de la educación básica y normal, que es lo que finalmente más afecta a la visión regional de la educación.

El origen de la escuela rural y su regionalización tuvo como propósito romper con una clase de *intermediarios*, los gobernadores de las entidades federativas y los caciques que habían sido colocados o consolidado su posición de poder con la dictadura de Porfirio Díaz (Solana, Cardiel y Bolaños, coord., 1982: 196). Por esa razón, el Congreso Constituyente de 1917 suprime la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, para que los ayuntamientos municipales se hicieran cargo directamente, entre otras cuestiones, de su vida municipal, de la administración de su educación. La disposición y la aspiración fracasaron, pues no se asignaron los recursos a los ayuntamientos para este propósito. Además, la prohibición de la educación religiosa eliminó la posibilidad de muchas instituciones escolares de este tipo. El resultado

fue el cierre de un sinnúmero de escuelas elementales en todo el país.

Sin embargo, la administración local y la participación de los actores regionales en su propia gestión educativa, así como la pertinencia de la educación rural, no se acabaron con este esfuerzo. De hecho, estos elementos de organización fueron su mayor contribución. En 1921, con el gobierno de Álvaro Obregón, cuando se vuelve a crear la Secretaría de Educación Pública, la educación se federaliza, al pasar a ser una responsabilidad federal, ya bajo el liderazgo de José Vasconcelos. En esta nueva etapa de la educación nacional, las escuelas indígenas se distinguen de las escuelas rurales, y se orientan a educar en términos de “conocimientos de aplicación inmediata que perfeccionen los trabajos manuales y las industrias de cada región” (*Ibid.*: 198). Se crean para ello, “un cuerpo de agentes viajeros que recorren el país, para estudiar y dar a conocer las necesidades de las distintas regiones” (*Ibid.*: 199) y se organizan consejos de educación locales, estatales y federales para decidir “democráticamente” sobre el diseño y el rumbo de su propia educación.

Esta visión democrática de la educación regional no se planteaba como una simple aspiración, pues se implantaban los mecanismos de organización para su gestión. Se hablaba en este proyecto de Ley de un Consejo Federal de Educación Pública con tres instancias de decisión —local, estatal y federal— que incluso comprendía el ayuntamiento municipal. En este último, padres de familia, profesores y los miembros del ayuntamiento elegían el Consejo Local de Educación. Se establecía que dicho Consejo funcionaría en cada comunidad mayor de 500 habitantes. Hay que recordar la vigencia de este

tipo de propuesta en las acciones que se proponen en el *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*, para el fortalecimiento de los comités municipales de educación (Secretaría de Educación Pública, 1989: 59). Y también, que la distorsión de los procedimientos de selección y el interés de control político sobre estos órganos de representación, distorsionan y frenan una verdadera gestión democrática de la educación desde los municipios, la cual de ninguna manera tiene los alcances que se planteaban hace aproximadamente 75 años. Los principios del *Plan de Trabajo de la Escuela Rural* consideraban también la participación de los alumnos para el aprendizaje de la democracia, mediante la conformación de comités que ellos mismos elegían. La participación también tenía su correlato en la manera como se integraban los alumnos en actividades que en la práctica les permitían aprender los contenidos curriculares:

- 1) La escuela es un medio donde el niño se instruye con lo que ve y hace rodeado de personas que trabajan, por lo cual no existen lecciones orales, programas desarticulados, horarios rígidos ni reglamentaciones estrechas.
- 2) La educación que promueve, deriva de las relaciones del niño y el hombre con la naturaleza y la sociedad por medio del trabajo cooperativo, práctico y de utilidad inmediata, y no la simple y monótona escritura y lectura, ni las ideas hechas de lecciones fragmentadas.
- 3) Las actividades que realiza sirven para explicar los hechos de los fenómenos naturales y sociales, por lo que carece de programas estáticos que sólo los profesores pueden entender (*Ibid*: 202).

Entre los recursos didácticos vigentes que se proponen, sobre todo para entender el valor de los recursos naturales y los problemas ambientales, destaca el modo de enseñanza de la geografía:

La Escuela Rural considera que las lecciones de geografía no tienen un programa especial, sino que se recorren las comarcas para observar la procedencia de las materias primas, la ubicación de las poblaciones, los medios de vida, necesidades, ocupación e ingreso de sus habitantes (*Ibid*: 205).

No vamos a examinar cómo se fueron distorsionando los rumbos que tomó la educación rural en cuanto a los elementos de *pertinencia y participación*. Baste decir que la SEP reconoce en su Programa de Modernización Educativa 1989-1994, que 300 mil niños en edad escolar, principalmente de zonas rurales e indígenas, no tienen oportunidades de acceso al primer año de educación primaria, que “un millón 700 mil niños entre diez y catorce años de edad no se encuentran matriculados en ningún servicio” —sin oportunidades educativas porque no califican para programas de adultos al ser menores de quince años de edad—, que el 45 % de la matrícula de primaria (más de 6 millones de alumnos) no concluyen este ciclo en el periodo reglamentario de seis años y, en las zonas rurales e indígenas, este índice es superior al 80 %, lo cual se reconoce que es debido a la calidad de la educación que allí se ofrece.

Curiosamente, este impulso que se dio a las escuelas rurales en la primera década posrevolucionaria, y dada la pertinencia de su currículo, constituido en torno a las necesidades

sociales de cada comunidad, se inicia también el impulso a las escuelas técnicas en cada una de las entidades federativas y a las universidades estatales. Con la propuesta de la creación de la Secretaría de Educación Pública, se propone también

la creación de una escuela técnica en cada estado o territorio y [...] de cuatro universidades', las cuales serán federales, pero federales [...] sólo porque estarán sostenidas principalmente con fondos de la Federación; mas por lo que toca a su constitución interna, sus orientaciones y tendencias todas ellas serán autónomas y libres... y será general la obligación de impartir enseñanza gratuita salvo en el caso de los alumnos acomodados que deberán pagar cuotas legales [...] No venderemos la ciencia, pero sí impondremos a los ricos cuotas legítimas que serán de gran provecho para los detalles de perfeccionamiento de las escuelas. Lograr la unidad dentro de la complejidad, tal debe ser el objeto de nuestra organización — que no puede ser otra que la de la Revolución desde la escuela elemental hasta la Universidad conforme a un plan unísono y coherente (Solana, Cardiel y Bolaños, 1982, *op. cit.*: 200)¹.

Como se observa, esta propuesta contiene también elementos de vanguardia sobre el carácter gratuito de la educación, pero no populista. Asimismo, contiene elementos de una planeación regional integral de la educación con una visión de la pluralidad también aún vigente.

La visión integral educativa de lo regional —ya hemos dicho que fue recogida desde la educación indígena y la educación rural— también considera la idea de incorporar a la educación técnica y a las universidades estatales. El examen

¹ Proyecto de Ley que el Poder Ejecutivo envía a la XXIX Legislatura del Congreso de la Unión para la creación de la Secretaría de Educación Pública.

del desarrollo de estos niveles y de las universidades estatales, y la manera cómo se integró la formación de los maestros de educación básica, en este campo de la educación universitaria mediante la creación de la Universidad Pedagógica, nos permite identificar paradigmáticamente dónde radican otras potencialidades regionales alternativas de la educación nacional.

El movimiento estudiantil de 1968 y la regionalización de la educación superior

El movimiento estudiantil de 1968 es un buen punto de partida para el análisis de alternativas regionales a la educación superior nacional. Fue a partir de esta fecha que se desarrolló una serie de reuniones académicas y políticas, además de que se integraron comisiones para la discusión y la preparación de una Reforma Educativa (Guzmán, 1985: 139-140).² Una vez más se planteaba el uso político de la educación. Destacan en este sentido, en relación con los momentos que vivía México del movimiento estudiantil, tres de los temas propuestos por el entonces Secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, para anunciar la Reforma:

La doctrina educativa y su relación con la estructura social y política de México, responsabilidad y participación de la ju-

² Las Conferencias Nacionales de Formación Cívica y Educación de Adultos (24 de Febrero a 1 de Marzo de 1969; el IV Congreso Nacional de Educación Normal celebrado en Saltillo, Coahuila, del 28 de Abril al 3 de Mayo de 1969; la Comisión de la Reforma Educativa de la Cámara de Diputados, del 24 de Septiembre de 1968; la Conferencia Nacional Pedagógica del 26 de Diciembre de 1968, convocada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Teófilo Guzmán, 1985: 139-140).

ventud en el desarrollo educativo, cultural y cívico del país, organización de las Conferencias Nacionales de Formación Cívica y Educación de Adultos (Ibid: 140).

Como resultado de algunas de estas reuniones, se propone la descentralización administrativa de la Secretaría de Educación Pública, mediante la existencia de Direcciones Generales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cada entidad. También se propone considerar las características particulares físicas, sociales y económicas de cada entidad federativa y región del país en los contenidos desde preescolar hasta preparatoria, así como descentralizar el sistema nacional de enseñanza superior, para hacerlo más equilibrado regionalmente.

Las acciones implantadas por Luis Echeverría durante su periodo presidencial (1970-1976) continúan las de su predecesor —por eso se da cuenta de que las propuestas anteriores fueron producto de reuniones celebradas durante la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)—. Entre estas propuestas se concluía sobre el tan importante papel que desempeñarían los sistemas educativos regionales en la vida nacional. Con una estrategia de “desarrollo compartido” se planteó como meta la redistribución del ingreso por sectores y regiones.

La educación agropecuaria, “la única con público definido de derecho por su origen social” (Grignon, s.f.: 53-84, citado por María de Ibarrola), fue una de las acciones del Estado para esa redistribución regional. Sin embargo, la educación agropecuaria representa una continuidad en la historia de la educación rural y de la educación regional. Analicemos al-

gunos de estos datos históricos. Las escuelas técnicas agropecuarias tienen como antecedente las escuelas primarias rurales, las misiones culturales y las normales rurales. Y no sólo eso, durante su desarrollo, era frecuente que dichas escuelas se integraran con las normales rurales, y con las escuelas centrales agrícolas desde hace setenta años (1925-1926). El objetivo era ofrecer educación posprimaria a habitantes de pueblos campesinos y que, al regresar estas personas a sus pueblos, asesoraran y sirvieran como ejemplos. Las escuelas regionales campesinas (1933) que se crearon, integraron a las normales rurales y a las escuelas centrales agrícolas; en sus internados se formaron los maestros rurales como campesinos, donde adquirieron preparación técnica y práctica; es hasta 1945, cuando vuelven a separar una vez más a los maestros rurales en las escuelas prácticas de agricultura, para que se constituyan las normales rurales, y las escuelas de agricultura se transformen en centros de capacitación para el trabajo agropecuario. Como producto de estas fusiones y separaciones, se generaron las secundarias técnicas agropecuarias, primero como escuelas tecnológicas agropecuarias (ETAS),³ y que, posteriormente, servirían como fundamento y antecedente de los centros de bachillerato tecnológico agropecuario (CBTAS). Después, por presión de los propios egresados, también se constituyó en un antecedente de los institutos tecnológicos agropecuarios (ITAS). De acuerdo con otros niveles de educación posprimaria, el periodo presidencial de Luis Echeverría fue significativo tam-

³ Deberían de abreviarse estas escuelas sin la "s", pero ésta es la manera en que son identificadas por los propios actores y por las demás instituciones educativas.

bién para la educación regional agropecuaria, ya que en este periodo se experimentaría, proporcionalmente, su mayor incremento. El número de CBTAS creció 20 veces; de tres que existían en 1970, llegaron a ser 61 en 1976. Para 1988, existían ya 197 CBTAS en el país.

Una alternativa regional —con base en las escuelas agropecuarias— tendría que considerar los elementos de *pertinencia y participación* en su gestión, para que tuvieran la oportunidad de convertirse en verdaderas instituciones *intermediarias* culturales y políticas. Además, también tendrían que considerar la *productividad cultural* y el cultivo de su capacidad de *apropiación* —la capacidad de recontextualización de lo ajeno y la capacidad de transformación de sí mismas—. Estos dos elementos permitirían a estas escuelas ser verdaderos *intermediarios* institucionales entre la realidad de las regiones, por una parte, y el centro y el mercado, por la otra.

En México las universidades pasaron a ocupar un papel importante después de 1968 en la construcción de la base económica, política y cultural del país, pero también en las regiones. Hemos visto que en el proyecto de Ley de 1921, (de volver a crear la Secretaría de Educación Pública) se planteaban los sistemas regionales educativos de manera integral, incluyendo la educación universitaria. Con esto, el papel de liderazgo —*intermediación*— también quedó planteado para las universidades y se comenzó a consolidar desde 1970.

La matrícula de educación superior tendría su mayor índice de crecimiento en dicha década, de 1970 a 1980; la matrícula de estudiantes creció 3.4 veces, en comparación al crecimiento que tuvo de 1960 a 1970 —2.6 veces— y de

1980 a 1990 —1.4 veces—. También es en esta década cuando la educación superior experimenta su impulso inicial hacia una desconcentración geográfica. En 1960 el Distrito Federal concentraba 67.6 % de la matrícula de educación superior (Kent, s.f: 3), sin embargo, para 1980 se reduce casi a la mitad, para constituir sólo el 35.4 % de la matrícula de educación superior nacional. Aguascalientes, Baja California Sur, Chiapas y Quintana Roo, que no tenían universidades en 1960, las establecieron en esta misma década. Asimismo, las matrículas de Guerrero, Sinaloa y Veracruz fueron las que más crecieron. Los dos primeros estados casi cuadruplicaron su matrícula, de 1970 a 1980. La expansión cuantitativa de la matrícula regional de educación superior sólo puede compararse con la expansión cualitativa que los sistemas de educación superior regionales experimentaron en la década de 1950 a 1960, cuando se duplicó el número de universidades públicas estatales que existían en el país. Sin embargo, no hay que perder de vista, que la educación superior preparaba, para 1990, sólo a 15 % de los jóvenes entre 20 y 24 años de edad, a pesar de haber crecido explosivamente durante las tres últimas décadas —cinco veces desde 1960—.

No estamos en posibilidad de afirmar cuáles fueron los papeles protagónicos de cada entidad en cada negociación y el papel de sus líderes —los *intermediarios*—, esto será objeto de una futura investigación. Sin embargo, podemos establecer hipotéticamente con base en esa evolución de la matrícula, y con lo que han señalado algunos especialistas, que el grado de desarrollo de cada entidad influyó en esa capacidad de negociación de diversas formas: probablemente a partir de haber logrado también cierta autonomía con respecto al

patrocinio del Estado central, y las relaciones con los Estados Unidos que les ha permitido su localización geográfica.

Cuadro 1
Entidades federativas más desarrolladas en 1970
y fuente de financiamiento de su gasto educativo

Índice de Desarrollo 1970	Gasto educativo <i>per cápita</i> Federal	Gasto educativo <i>per cápita</i> Estatad	Total gasto educativo <i>per cápita</i>
Nuevo León	473.9	1024.5	1498.4
Baja Calif. N.	1041.9	772.8	1814.7
Coahuila	1257.6	186.3	1444.9
Tamaulipas	1157.4	177.1	1334.5
Chihuahua	738.0	397.0	1135.0

Cuadro 2
Entidades federativas menos desarrolladas en 1970
y fuente de financiamiento de su gasto educativo

Índice de Desarrollo 1970	Gasto educativo <i>per cápita</i> Federal	Gasto educativo <i>per cápita</i> Estatad	Total gasto educativo <i>per cápita</i>
Oaxaca	1057.8	16.2	1073.0
Chiapas	746.0	150.5	896.5
Guerrero	840.0	109.5	949.5
Hidalgo	938.6	48.5	987.1
Quintana Roo	3445.8	—	3445.8

En 1970, los estados más pobres, ubicados principalmente en el sur de México, recibieron menos dinero de la Federación —excepto Quintana Roo— para su educación. Sin embargo, los más desarrollados, y que colindan con Estados Unidos, prefieren hacer valer su autonomía, según se observa en el estado de Nuevo León, mediante el propio financiamiento de su educación. Parece ser que las demás entidades federativas hicieron valer su capacidad de negociación, y obtener mayores recursos para la educación que las entidades más pobres del país.

Esta distribución del financiamiento dio como resultado que, para 1976, la educación secundaria en Nuevo León creciera 23 % con respecto al nivel de matrícula de 1970, mientras que, por ejemplo, en Zacatecas, en el mismo periodo, sólo obtuviera 9.4 % (Guzmán, *op. cit.*: 196).

Sin embargo, el financiamiento de la educación guarda una relación directa con los rendimientos educativos sólo para el nivel de primaria. Esto significa que las entidades federativas —con los índices de marginación o pobreza más altos— son los que tienen menor eficiencia en la educación primaria. Por ejemplo, para 1980, las entidades federativas del sur del país son las que tienen los menores índices de eficiencia en primaria: Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Tabasco; mientras que en el Distrito Federal, Nuevo León, Baja California Norte, el Estado de México y Aguascalientes se encuentran con los mayores índices de eficiencia en primaria. Sin embargo, en ese mismo año, la mayor eficiencia en secundaria y bachillerato no corresponde a las entidades con los mayores índices de desarrollo. Ya no es posible plantear esa correlación positiva entre desarrollo y eficiencia en

secundaria. Chiapas, por ejemplo, tenía en 1980 uno de los mayores índices de eficiencia en secundaria, incluso superiores a los del Distrito Federal. Sin embargo, Chiapas no tiene altos índices de eficiencia en el bachillerato. Recuérdese que, incluso las universidades en Chiapas son de reciente creación. En el nivel de bachillerato algunas situaciones históricas influyen sobre su nivel de eficiencia. San Luis Potosí, con una de las universidades más antiguas del país —recuérdese que en México las universidades comprenden al bachillerato— tenía en 1980, el más alto índice de eficiencia en bachillerato.

Este breve análisis regional de la educación superior nos muestra que las regiones geográficas que han aprovechado su vecindad con los Estados Unidos, han fortalecido su base económica y, con ello, su autonomía y su capacidad de negociación, así como su base social respecto del Estado central. La autonomía llega a valorarse al grado de decidir financiar su propia educación, como en el caso de Nuevo León.

Los institutos tecnológicos regionales que constituyen un sistema nacional de educación superior, también crecieron notablemente en la década de 1970 a 1980. Aunque su crecimiento de matrícula no fue muy grande, el número de unidades se incrementó de 18 que existían en 1970, hasta 64 para 1980, y 96 en 1990. Este crecimiento regional es muy importante pues, casi en su totalidad, tratan de ubicarse en las distintas ciudades capitales de cada entidad federativa y nunca en la Ciudad de México. Esta es la razón por la cual no se ubican en las entidades con mayor desarrollo económico. En 1990 se ubicaban en entidades federativas de desarrollo in-

termedio o bajo. Por ejemplo, en Oaxaca absorben el 40 % de la matrícula de educación superior. El gran problema es tener una gestión completamente centralizada. Por esta razón, su potencial regional de intermediación se encuentra reducido. Y probablemente, bajo las reglas de control político y normativo.

Con el examen de la nueva forma de federalización de la educación básica y normal, cerramos nuestro análisis del desarrollo histórico de la educación regional en México. La nueva forma de concebir y actuar sobre la educación básica de las regiones del país se inició en 1983, con el cierre de la Escuela Normal Superior de México, no sólo para desconcentrar los cursos intensivos de verano que se impartían en esa escuela y el propósito de elevar el nivel académico de los maestros, sino también con el propósito de quitar el control político que, sobre esa escuela, ejercía un grupo de "*militancia antigobiernista*" (Beltrán y Portilla, 1986: 101) y marxista. Este fue el movimiento político que dio la pauta para el tipo de descentralización que se intentó llevar a cabo y que precedió a la descentralización educativa, a partir del cual se decretó, en primer lugar, que se considerara la educación normal como educación universitaria y, en segundo la constitución de un comité consultivo para la descentralización educativa en cada entidad federativa. La descentralización incluía únicamente la educación básica y la normal, así como los recursos financieros y materiales para la prestación de estos servicios, sin modificar planes ni programas, ni ceder la facultad a las entidades federativas para su formulación. El control político ha sido la característica más notoria del

nuevo tipo de descentralización, básicamente administrativa, que prevalecería sobre los argumentos de elevar la calidad académica y que distorsionaría —hasta la actualidad— la gestión de los procesos académicos de la educación básica y normal. La hipótesis es que, esta simulación de participación para el control político se encuentra paradigmáticamente presente en la Universidad Pedagógica Nacional y en las universidades públicas estatales, con gestiones racionalizadas burocrática y autoritariamente dirigidas en procesos de gestión centralizados.

Con este movimiento de descentralización de la educación básica y normal, se inició la descentralización de la formación del docente de educación básica, pero ya considerada como una formación universitaria, en el seno de la Universidad Pedagógica Nacional y con el lenguaje de la *federalización* de la educación. Aunque la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) había sido creada desde 1978,⁴ su propia federalización ocurre en el marco de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Esto acentuaría el carácter administrativo de la federalización de la formación de los docentes de este nivel educativo, pero el manejo político instrumental de esta acción del gobierno federal haría aún más complicada la influencia de lo político sobre la educación básica, para distorsionarla políticamente una vez más, e influir (planteamos aquí de manera hipotética) paradójicamente de modo negativo sobre su calidad. El celo del control político sobre los maestros y sus

⁴ Según decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la federación del 20 de agosto de 1978.

procesos de formación produce este efecto. Al transferirse la administración de 68 de las 74 unidades del sistema de las UPN a los gobiernos estatales, las hacen depender de un órgano de gobierno estatal; sólo la UPN conserva la normatividad académica como institución desconcentrada de la SEP “para garantizar que en todo el país funcione el Sistema de Unidades UPN” (Universidad Pedagógica Nacional, 1993).

Esto en la práctica, se materializa frecuentemente en que ni siquiera pueden hacer funcionar las Comisiones Académicas Dictaminadoras Estatales, debido al predominio de los intereses del control político de los gobiernos estatales. Aunque la situación no es generalizable, se presenta en algunas unidades del Sistema UPN. En otras ocasiones, la normatividad central de la UPN ha eliminado la posibilidad de que los maestros de las propias Unidades puedan hacer sus propias evaluaciones. En uno y en otro caso, las alternativas para que los procesos de formación de docentes de educación básica de las unidades UPN sean una *intermediación* que influya positivamente en la calidad de la educación básica regional, han quedado sujetas al tipo de *intermediario* en que se constituyan: el Director de la Unidad, el Director General del Instituto de Educación Estatal y hasta el propio gobernador de la entidad. Es decir, que sean *intermediarios* que ejerzan un liderazgo autoritario o uno democrático. Este tipo de *intermediación* —el institucional y el de liderazgo— es parte del capital social, cultural y político de gestión de las regiones, para resolver de manera más autónoma sus problemas de educación básica y de formación docente, pero también para negociar con el Estado central.

Comentario final

El ensayo nos muestra que, la construcción de las nuevas identidades territoriales con base en la educación, es un proceso político que no termina en la descentralización administrativa de la educación. Además, si se quiere cultivar una educación democrática y como proceso de apropiación, no debiera el Estado central (en perjuicio de las instancias de gobierno estatal y municipal) reservarse el control político de los procesos académicos —ni de la educación básica, de las normales, de la Universidad Pedagógica y sus 74 unidades en las entidades federativas, ni de las universidades públicas estatales— pues termina distorsionándolos, reduciendo sus posibilidades de desarrollo académico y eventualmente su calidad.

Las alternativas regionales de una educación nacional requieren necesariamente de una apertura política y de un nuevo pacto federal entre las tres instancias de gobierno y la sociedad ciudadana, que vaya más allá del proceso de apertura que se inició después de 1968 (Hernández Chávez, 1996: 263-299). La construcción de esa identidad nacional plural requiere de una educación democrática, marcada con fuerza desde la educación indígena y rural, agropecuaria, básica y normal, así como desde los municipios con las alternativas propuestas de participación efectiva, como la ejemplificada paradigmáticamente con los Consejos Municipales propuestos en la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Obras consultadas

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982). *El proceso de aculturación*. México, Ediciones de la Casa Chata.

Beltrán, Ulises y Santiago Portilla (1986). *El proyecto de descentralización del gobierno mexicano (1983-1984)*. En: Torres, Blanca, comp. *Op. Cit.*

Carmagnani, Marcelo, coord. (1996). *Federalismos latinoamericanos: México/Brasil/Argentina*. México, FCE y El Colegio de México.

Chevalier, Françoise (1989). "La libertad municipal, antigua y permanente reivindicación mexicana". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 51, núm. 2, abril-junio.

Coleman, J.S. (1960). "A Sociologist Suggests New Perspectives". En: Patterson, F. *Op. Cit.*

De Ibarrola, María (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario de México*. México, CINVESTAV, Instituto Mora, Miguel Angel Porrúa y FLACSO-sede México.

De la Peña, Guillermo (1992). "El empeño pluralista: la identidad colectiva y la idea de nación en el pensamiento antropológico". En: Noriega Elio, Cecilia, ed. *Op. Cit.*

De la Peña, Guillermo (1986). "*Poder local, poder regional: perspectivas socioantropológicas*". En: Padua, Jorge y Alain Vanneph, comp. *Op. Cit.*

Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI y UNAM.

Grignon, Claude (s. f.). "La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado". En: Castel, Donzelot, Foucault y otros. *Espacios de poder*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.

Guzmán, José Teódulo (1985). *Alternativas para la educación en México*. México, Gernika.

Heller, Agnes (1976a). "Marx's Theory of Revolution and the Revolution in Everyday Life". En: *Telos*. Telos Press.

——— et al. (1976b). *The Humanization of Socialism. Writings of the Budapest School*. Londres, Allison and Bushby.

Hernández Chávez, Alicia (1996). "*El empeño pluralista: la identidad colectiva y la idea de nación en el pensamiento antropológico*". En: Carmagnani, Marcelo, coord. *Op. Cit.*

Kent, Rollin (s.f.). *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960-1990*. México, IPN/ Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de In-

vestigación y Estudios Avanzados. Cuadernos de Investigaciones Educativas, núm. 21.

Krauze, Enrique (1994). *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México, Tusquets.

Meyer, Lorenzo (1986). "Un tema añejo siempre actual: el centro y las regiones en la historia mexicana". En: Torres, Blanca, comp. *Op. Cit.*

Noriega Elio, Cecilia, ed. (1992). *El nacionalismo en México*. Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán.

Padua, Jorge y Alain Vanneph, comp. (1986). *Poder local, poder regional*. México, El Colegio de México y Centre d'Études Mexicaines et Centroaméricaines.

Patterson, F. (1960). *The Adolescent Citizen*. Chicago, Free Press. p.304. Citado por Harold Entwistle.

Presidencia de la República. Unidad de la Crónica Presidencial (1994). *Crónica del gobierno de Carlos Salinas de Gortari 1988-1994. Cuarto año, enero. Diciembre 1992. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, Presidencia de la República.

Secretaría de Educación Pública (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, SEP.

Solana, Rafael, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, coord. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México, FCE.

Tapia Uribe, Medardo. (1997). "El espacio íntimo en la construcción intersubjetiva". En: Zemelman, Hugo y Emma León. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, Anthropos y UNAM/ CRIM. pp.153-170.

Torres, Blanca, comp. (1986). *Descentralización y democracia en México*. México, El Colegio de México.

Universidad Pedagógica Nacional (1993). *Proyecto académico aprobado por el Consejo Académico en su cuadragésima tercera sesión ordinaria, 9 de agosto-6 de septiembre de 1993*. México, UPN.

Zepeda Patterson, Jorge (1992). "La nación vs las regiones". En: Noriega Elio, Cecilia, ed. *Op. Cit.*

Apuntes para una historia regional de la educación en México

Mario Aguirre Beltrán*

Siempre que emprendemos la tarea de hacer un estudio histórico, nos topamos con el problema de escoger qué tipo de historia pretendemos reconstruir, pero también con cuál perspectiva teórica la vamos a abordar; en otras palabras, hacer estudios históricos nos obliga a plantearnos una serie de preguntas y definiciones que corresponden a su propio quehacer.

Responder a las preguntas de cómo hacer una historia; cómo abordarla y saber para qué nos sirve, nos posibilita enfrentar diversos problemas que aparecen cuando tratamos de definir una historia.

De acuerdo con Vigotsky (1979), quienes estamos convencidos de que, en el análisis de lo social, la perspectiva histórica es la única que puede mostrarnos la dinámica de su transformación y, que siendo lo educativo un proceso social, tal perspectiva nos permite la condición para realizar una reflexión teórica; es decir, sin construcción histórica no hay reconstrucción teórica.

En la sucesión de los procesos educativos de México, la ignorancia de la historia ha producido la pérdida de la perspectiva de *libertad popular* que nos heredaron los educadores del siglo XIX, sustituyendo la reflexión pedagógica por la aplicación indiscriminada de técnicas educativas, impor-

* Licenciado en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; maestro en Ciencias Sociales por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesor-investigador Titular "C" de tiempo completo del Área de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente cursa el doctorado.

tadas desde la psicología conductual hasta la sociología norteamericana, renunciando así a la posibilidad de la reconstrucción de teoría pedagógica.

Antonio Viñao apunta que:

...sin la perspectiva histórica, sin la perspectiva de la realidad que supone la mirada histórica, y sin esa visión temporal que permite la consideración genealógica de lo analizado, no es posible conocer su naturaleza (1996: 11).

Esta reflexión, aunque corresponda a la historia en general, nos puede servir para dar respuesta a las interrogantes que surgen en la construcción de la(s) historia(s) de la educación: ¿cuáles serían los niveles de abstracción en el análisis histórico?; ¿qué tipo de relación se da entre la(s) historia(s) nacional(es) e historia(s) regional(es)?; ¿por qué se presenta una subordinación de la historia social a la política? Y, ¿cómo podemos abordar el problema del tiempo y la periodización?

Quienes nos formamos como antropólogos, sociólogos o economistas en la década de los setenta, de una u otra manera, fuimos influenciados por el marxismo, por lo que en nuestros análisis, tanto sociológicos, antropológicos o históricos, partimos de una visión crítica que contribuyó a enriquecer una historia que, hasta entonces, estaba más preocupada por justificar el *status quo* que por mirar al pasado, desde el presente, con propósitos transformadores.

Pero también desde la posición materialista se produjeron posturas dogmáticas y anquilosadas, particularmente en la academia. Quién no recuerda los manuales de dialéctica positivista que nos llegaron de la Academia de Ciencias de la

URSS, o el manual de *Elementos fundamentales del materialismo histórico* de Martha Hárneker que tanto prejuicio y confusión dejó, produciéndose una historia lineal, total, determinista.

Leticia Reyna asegura que:

los análisis basados en modelos marxistas eran aplicados a un viejo conocimiento de los hechos que correspondían a otras necesidades teóricas y sociales, por lo tanto, los estudios resultaron importantes pero esquemáticos, novedosos pero anquilosados en cuanto aportación de datos que explicaran procesos concretos y particulares de la realidad mexicana; cumplieron, sin embargo, una función social muy destacada, inscrita en la crítica de la sociedad global mexicana (1993: 133).

La generación de antropólogos que estudiamos en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en la década de los setenta, con el auge de los movimientos populares urbanos, campesinos e indígenas, así como con la insurgencia del movimiento obrero, estábamos más preocupados por entender la dinámica de estos movimientos —su historia— que por la preparación académica como antropólogos e historiadores. Así, recurrimos, quizás acríticamente, a la herramienta que nos proporcionaba el materialismo histórico, pues no sólo permitía la comprensión de los fenómenos, sino que también nos alentaba al compromiso social.

En los estudios derivados de las corrientes marxistas de los setenta, además de los problemas apuntados por Leticia Reyna, existió una gran confusión con el método de aprehensión, de la realidad como construcción histórica, especialmente en lo que corresponde al manejo de los niveles de

abstracción, pues los saltos de un nivel a otro, sin las mediaciones necesarias, fue una práctica recurrente; esto que se apunta como problema para los historiadores marxistas, entre los historiógrafos tradicionales era totalmente ignorado. Venimos arrastrando esta práctica todavía, por lo que es necesario aclarar, aunque sea someramente, como manejar dichos niveles.

En la construcción histórica, el primer nivel de abstracción es el universal concreto; en él se analiza la historia en un periodo concreto de la sociedad. Las categorías de tal análisis han de constituir una síntesis sistemática que contenga todas las determinaciones necesarias para comprenderlo. En este nivel se puede reconocer un número ilimitado de determinaciones, tantas como contenga la totalidad concreta. Sin embargo, por su carácter sintético, basta con limitarse a las categorías suficientes y necesarias que den una explicación coherente para dar lugar, a través de una media ideal, a una forma de exposición de lo universal.

Si concebimos así el nivel de análisis *universal concreto*, evitamos engancharnos con la concepción de una supuesta teoría del *ideal universal* como un modelo de análisis de la historia, ajeno a la realidad concreta.

Aceptar que el análisis universal concreto no es un *modelo ideal*, sino la síntesis de múltiples determinaciones —las suficientes para comprender un periodo histórico— el nivel de análisis *particular concreto* no puede apartarse de esta lógica, pues es parte de una misma teoría, sólo que corresponde a otro nivel de abstracción.

El análisis del nivel *particular concreto*, al igual que el universal, tiene por objeto el estudio de la realidad histórico-

concreta, pero con una mayor concreción en lo particular, lo que implica un mayor número de determinaciones a las ya supuestas en el nivel universal concreto.

Si se parte de un *modelo ideal* (el modo de producción) para abordar la realidad concreta (una formación social), no hay coherencia entre los niveles, concluyendo así en su disociación. Esta perspectiva teórica la sostenía Louis Althusser, cuando argumentaba que en las formaciones sociales existían varios modos de producción *con uno dominante*, rompiendo con ello la posibilidad de analizar la realidad social en la dinámica de su propia lógica (Labra, 1979)¹.

El modelo althusseriano de análisis fue retomado por los teóricos de la cuestión campesina para explicarse la existencia de unidades de producción campesinas —a las cuales suponían componentes estructurales de modos de producción precapitalistas— en la realidad capitalista de nuestros días, argumentando que se trataba de “restos” de formas de producción precapitalista subordinadas al modo de producción dominante. Con esta argumentación se imposibilitó la explicación de la existencia del campesinado a partir de la lógica de su funcionalidad en la red de relaciones sociales que los subsumen en la capital.

Al comprender que en el método de la historia se debe distinguir cada nivel de análisis, dependiendo del universo de relaciones sociales a las que se pretenda uno acercar y, reconocer además, que dichos niveles no pueden contradecirse por ser parte integral de la misma teoría (teoría de la

¹ Hasta aquí, la línea de argumentación se basa en los planteamientos expuestos de este autor.

historia), podemos pasar al planteamiento del estudio del particular, a partir de simples proposiciones lógicas.

En la primera aproximación entendemos la relación entre los niveles particular y universal como expresiones de una proposición: *universal: todo*; particular: *no todo, algunos, algunos no*.

Pensada la relación entre el nivel particular y el universal como una necesaria negación del segundo por el primero: *si sólo algunos, entonces no todos*, parecería contradecirse la afirmación de que el análisis del nivel particular concreto supone las determinaciones del nivel universal, pero si consideramos que el particular no es una mera *singularidad* del universal (un universal *chiquito*) sino una expresión enriquecedora que hace posible modificar lo planteado en el nivel simple (el de menos determinaciones), entonces la contradicción no aparece en la lógica del análisis sino en la posibilidad de su desarrollo, es decir, en el análisis concreto de una situación concreta, donde el hilo de la particularidad se revela con la expresión del *caso por caso* (Cantón, 1996)².

Es muy importante aclarar que cuando me refiero al estudio del *caso por caso*, no estoy haciendo referencia a los *estudios de caso* de la antropología clásica bossiana, sino al análisis de la relación social particular que determina la dinámica del proceso social y de su historia.

La antropología, particularmente la etnografía, se han enfocado a realizar monografías dedicadas a grupos lo bastante restringidos que permitan al autor tener la capacidad de recoger, de manera personal, toda la información que ilumi-

² La lógica de este razonamiento se deriva de las ideas trabajadas por esa autora.

ne su estudio. El análisis del particular no pretende restringir su universo a la acción personal; tampoco está orientado a determinados grupos sociales, como podrían ser los grupos étnicos. No, de lo que se trata exclusivamente, es de distinguir los estudios en los ámbitos del espacio y del tiempo.

En las últimas décadas, los historiadores, quizás influidos por las monografías etnológicas, han orientado sus trabajos hacia la elaboración de *microhistorias* y de *historias locales*, porque las historias globales o macrohistorias no han podido dar cuenta cabal del desarrollo heterogéneo de la vida social.

Así, se ha desarrollado una especie de moda que, sobrevalorando la importancia de la diversidad, da por supuesta la imposibilidad de contar con una perspectiva general de la historia. Esto que ocurre en la historia social y política se reproduce, cada vez con mayor frecuencia, en el campo de la historia de la educación.

La valoración excesiva de las historias regionales (que con mucha frecuencia se trata de historias locales) se da a partir de la edición *Un pueblo en Vilo* de don Luis González, así como por el auge de las historias estatales que impulsaron los gobiernos de las entidades federativas con el propósito de fortalecer su identidad frente al ajejo centralismo; es decir, la abundante producción de estudios "regionales", promovidos y subsidiados desde los gobiernos de los estados, fue más una reacción anti-hegemónica contra el centro, producto de una necesidad de naturaleza teórica surgida desde la propia historia; en otras palabras, la multiplicación de las historias regionales responde más a la justificación teórica del poder regional, que a la necesidad de historización de los

sujetos constitutivos y constituyentes de la historia. Sin embargo, la perspectiva de la elaboración de historias regionales es alentadora, en la medida en que, con ella, se está dando cuenta de la diversidad (geográfica y cultural) de nuestra nación —multiétnica y pluricultural—.

Reconocer la importancia de exponer la diversidad, la diferencia, la heterogeneidad, el abandono de la perspectiva de la totalidad (entendida como totalidad concreta) encierra un peligro aún mayor que el que se pretende evitar, pues se está cayendo en el extremo de pulverizar la historia.

Desde el particularismo histórico —el cual sería más apropiado llamarlo singularismo histórico³— se mira la historia en el microcosmos de la región o de la localidad, sin ver los nexos con lo nacional, que con frecuencia juega como elemento determinante en la fisonomía de una región.

Si aceptamos provisionalmente que, el nivel concreto corresponde al estudio de la historia nacional, y el particular al análisis de la historia regional, aplicando la lógica de la relación universal-particular, tendremos que el marco de referencia supuesto será el de la historia nacional de la educación. En esta historia se dan prácticas educativas específicas, orientadas por filosofías, políticas y corrientes pedagógicas concretas, en determinados períodos de la historia. Es justo en ese marco, donde la historia regional —historia del no todo— aparecerá como el lugar privilegiado del análisis de

³ Aceptar el concepto de *singularismo histórico* nos ayudará a concebir la relación entre los niveles de abstracción universal y particular como dos categorías integrantes de una misma teoría, en donde el particular será el lugar de recreación del universal; mientras que la relación entre lo universal y lo singular se nos revelará como relación unívoca donde lo singular será la expresión de lo universal de manera estática.

la(s) historias(s) de la educación, donde la heterogeneidad actuará como el motor que posibilita una historia *diversa* de lo nacional.

La construcción de la *historia oficial* (historia de oropel, épica, redentorista y justificadora) ha alertado a los historiadores sobre el interés del Estado por presentar una historia homogénea, que sea asumida por el conjunto de los ciudadanos; esta sospecha aumentó desde que se dieron a conocer las nuevas versiones de las historias producidas, a partir de la apertura de los archivos secretos de los regímenes autoritarios, después de la caída del *socialismo realmente existente*. Hay que reconocer que el Estado moderno, para constituirse como tal, requiere de construir su propia versión de la historia, por lo que se erige como Estado educador.⁴

La historia oficial o las historias oficiales, son producidas especialmente en espacios privilegiados como el aparato educativo, para *anudar*, desde ahí, los consensos de los distintos grupos sociales. Esto se ve con claridad cuando se piensa que las historias homogéneas hacen posible el reconocimiento de aspiraciones como la *igualdad*; el anhelo de compartir un mismo origen y desarrollo, así como el de la construcción de un destino nacional. Por ejemplo, en la marcha del ejército independentista por la Costa Grande de lo que hoy es el estado de Guerrero, ante el caos de la guerra, el inferior procedía contra el superior. Frente a esta insolencia,

⁴ El concepto de *Estado educador* lo rescato del trabajo de Gramsci en torno a sus reflexiones sobre la relación del Estado con los intelectuales y la creación de cultura (*sin historia no hay cultura*) como elemento fundamental en la creación de consenso. El Estado entendido en su sentido más amplio, como suma de una sociedad política más sociedad civil, difunde una concepción de la vida que pretende imponer una conciencia colectiva homogénea; esto sólo es posible a partir de concebirse como Estado educador.

el generalísimo Morelos tuvo que actuar, decretando que el poder que residía en los europeos debía recaer en los criollos, terminando así con el enfrentamiento entre las castas “...y en consecuencia no haya distinción de calidades, sino que todos generalmente nos nombremos americanos” (Morelos, s.f.: 146-147. Citado por Gómez Jara, 1979: 59).

Como se puede apreciar, la homogeneización bajo el concepto de *americano*, frente al enemigo común europeo, no cambia un ápice las desigualdades entre las castas, con mayor razón si se reconoce que es en los criollos donde debe recaer el poder. Así, en la coyuntura de la formación de un nuevo Estado, en la búsqueda de la homogeneidad, se mete en el mismo saco a miembros de grupos sociales radicalmente diferenciados, bajo el amparo de un concepto: *americano*.

Las historias oficiales o semioficiales dirigidas a la homogeneización, son elaboradas bajo la forma de libros de texto (utilizados para enseñanza de la historia) pero también en obras para la exaltación de personajes o sucesos que ponen en la línea de su propia historia (se historizan con ellos) las instituciones, estructuras y grupos que pretenden justificar su posición frente al resto de los demás grupos, particularmente los grupos subalternos. En estas síntesis oficialistas podemos ver que grupos y personajes enfrentados en el pasado, aparecen en la galería de los héroes que nos dieron patria, aunque se hayan enfrentado entre sí.

Podemos ver que en la genealogía de la revolución comparten honores Zapata con Carranza; Carranza con Obregón; Obregón con Calles y Calles con Cárdenas, siempre bajo el supuesto del legado histórico heredado a los grupos que detentan el poder. Aquí también se puede apreciar la parado-

ja que muestra, en el enfrentamiento por la hegemonía entre los grupos dominantes, el resultado de la *unidad nacional*.

Frente a esta historia justificadora del poder, se manifiesta la necesidad de acudir nuevamente a las fuentes primarias y, con ello, surge la diversidad histórica que, como ya lo apuntamos, derivó en la aplicación de una historiografía particularista, cuyo análisis se centró en “lo particular por lo particular mismo, sin ningún vínculo con la sociedad en la cual se desarrolla” (Reyna, *op. cit.*: 133). Así, proliferaron los estudios históricos autonombrados regionales sin que, necesariamente, se tuviera claridad sobre el concepto y las características de su definición.

La historia oficial de la educación en México no ha tenido un centro de producción especial (lugar de emisión de discurso). Lo que se conoce de la historia oficial de la educación al margen de las fuentes para su historia del Archivo Histórico de la SEP, es el texto editado por esta Secretaría, coordinado por Fernando Solana (a la razón Secretario de Educación), Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, en el que participaron diversos historiadores (Solana, 1981). El texto además de oficialista, a pesar de la heterogeneidad de sus autores, subsume en la historia política toda la visión de la historia de la educación, por lo que no aparece la historia social ni la diversidad histórica.

Antes de la aparición del libro al que nos referimos, Gonzalo Aguirre Beltrán en los años setenta promovió algunos textos interesantes y críticos sobre la historia de la educación en la colección de SepSetentas. Más tarde, CONAFE y Ediciones *El caballito*, bajo la coordinación de Manuel Pérez Rocha, produjeron una amplia colección de libros de histo-

ria de la educación, entre los que también se incluyeron textos con una visión crítica.

Como se puede apreciar, la hegemonía de las instituciones no excluye la posibilidad de expresiones de grupos contrahegemónicos, cuyo interés no sea la justificación del ejercicio del poder, sino la historización del sujeto, teniendo como finalidad la transformación de sus prácticas. Al margen de las historias homogéneas, se ha comenzado a producir historias regionales de la educación; éstas también se refieren más a las políticas educativas que a la historia social de la educación, quizás por estar inspiradas en las historias regionales político-sociales que se produjeron a finales de los años setenta, como las del movimiento escuderista de Acapulco; el de la lucha inquilinaria en Veracruz, la experiencia socialista en Yucatán y el del movimiento radical autoritario de Tabasco durante el garridismo. En fin, hoy día son cada vez más frecuentes las historias regionales de la educación, aunque en buena medida, éstas se han dedicado más a las políticas y las prácticas educativas y menos a la historia de las ideas pedagógicas (Larroyo, 1950)⁵ y de la historia social de la educación.

Uno de los problemas más reiterados de la historia de la educación es la subordinación de lo educativo a la historia política; quizás se deba a que, quienes trabajan construyendo historia de la educación, sean historiadores y no dedicados a la tarea de educar.

⁵ Hay que hacer justicia a Don Francisco Larroyo quién no sólo produjo una historia de la educación en México, sino que, en dicha historia, nos remite frecuentemente a su obra de

Esta hipótesis no está inspirada en ningún celo disciplinario; de ninguna manera. Consciente de que la transdisciplinariedad o interdisciplinariedad pudiera constituir la mejor forma posible de abordar las problemáticas sociales (la historización forma parte de ellas), creo también que, quien reconoce como necesidad la historización de aquello en lo que trabaja para modificar las prácticas repetitivas y abrir la posibilidad a la creación, está en una posición de privilegio, pues ésta contribuye a dirigir la tarea de historiar hacia los lugares pertinentes, propios a las necesidades de su ocupación, pero particularmente quienes nos dedicamos a las tareas educativas tenemos la necesidad de “historizar” para reconstruir la teoría que sustenta al acto educativo: la teoría pedagógica. Así nos aparece con claridad que el objeto de la historia ¿historia para qué?; ¿a qué responde la necesidad de hacer historia?; ¿es necesidad del sujeto analizar sus prácticas y las prácticas pasadas que lo constituyeron, para que a través de ese reconocimiento (examen crítico) pueda accederse a cambiar las prácticas de la repetición estéril, para que, transformándola, se transforme a sí mismo, en el mismo acto? En síntesis, ¿la historia es el proceso ineludible de la constitución-transformación del sujeto, del paso del *en sí* al *para sí*?

Si las respuestas a las preguntas anteriores son afirmativas, se puede sostener que el quehacer de la historia constituye la operación necesaria, indispensable, esencial e imprescindible, en la constitución de sujetos sociales.

Historia de la Pedagogía para ubicarnos en la corriente pedagógica que dominaba cada momento de la historia de la educación en México.

Siguiendo con esta misma lógica, en el campo de la educación (formación de sujetos) la historia de la educación se sustenta en la idea de que la apropiación del pasado se tiene que hacer *con un fin determinado*: una historia de la educación que rescate la perspectiva mínima para “historizar” a los verdaderos protagonistas, los maestros quienes conociendo de su pasado —sus prácticas pasadas— modificarán algunas y confirmarán otras; será una historia de lo *educativo-cultural* que reconozca, en el pasado, que la educación no se reduce a la instrucción. Generará una historia de lo pedagógico que posibilite la reconstrucción de teoría pedagógica a partir de la propia pedagogía, no como se ha venido haciendo, desde una posición instrumental histórica (siempre esquemáticamente positivista) que ha llenado “soluciones” falsas al ofrecer respuestas técnicas a preguntas teóricas.

La historia de la educación se sitúa en el lugar pertinente, desde el presente, desde el espacio de lo educativo, desde el lugar de la transmisión, para servirse y servir a la propia historia, en el acto donde el sujeto es constituyente de la historia, a la vez que es constitutivo de ella.

En una reciente publicación, Valentina Cantón y quien esto escribe, definíamos la teoría pedagógica en los siguientes términos:

...como el cuerpo de saberes derivados de la experiencia o acción pedagógica reflexionada de manera crítica, es decir, como una acción capaz de localizar sus puntos de vacío, de opacidad, de negación y contradicción y, capaz también de reconocer sus fuentes referenciales y los discursos y momentos en los que se inscriben o de los que se derivan sus preocupaciones, esto es, su historia. De ahí que su construcción pue-

da caracterizarse como un proceso en el que la acción pedagógica se interroga a sí misma para historizarse y constituirse en su propio sujeto histórico. (Cantón y Aguirre, 1997: 23)

La periodización en la historia también se presenta como problema, pero lo es aún más, cuando se trata de la historia de la educación, pues ésta se encuentra en una triple subordinación: la historia social y la historia educativa y pedagógica se encuentran supeditadas a la historia política; la historia de la educación está subsumida en la historia de las políticas educativas y, la historia regional de la educación se encuentra subordinada a la centralización histórica. Para combatir esta atrofia, los esfuerzos deben enfocarse a rescatar la historia social de la educación, orientando nuestra visión también hacia la historia de las ideas pedagógicas; finalmente debemos situar nuestros estudios en la perspectiva de la historia regional. Partiendo desde la historia regional, el recorte de los tiempos históricos (siempre subjetivos), la periodización va a estar dictada por la dinámica de las relaciones sociales de la región, aun si a esta dinámica la determina, en mayor o menor grado, la relación con lo nacional.

El tiempo de lo educativo, como todo tiempo, es una producción subjetiva que tiene su propia dinámica. Esto es cierto siempre que admitamos que es producto de una convención social dictada por la red de relaciones sociales que establecen los grupos que juegan en esas relaciones: los tiempos de trabajo, los de descanso; los tiempos de los juegos, los de encierro; los de deportes, etcétera.

Los tiempos siempre son impuestos desde una relación social, es decir se trata de tiempos social y culturalmente

establecidos; por ello, el tiempo social (siempre histórico) es plural y heterogéneo; es siempre una construcción social.

Al aceptar al tiempo como construcción social, como producto de relaciones sociales específicas, entonces el tiempo de lo educativo también se da en esta lógica, pero además el tiempo en lo educativo alcanza una dimensión especial, pues es, en este espacio, donde se aprende la lógica del tiempo, su dinámica; es en el lugar de lo educativo-cultural como se conoce al tiempo, se le ve, se le escucha, aunque sea invisible e inaudible, es en el espacio de lo educativo-cultural donde uno aprende a someterse, se aprende a leerlo, se le hace tan propio que aparece como una parte más de la vida cotidiana. El tiempo social de la historia también es el tiempo del espacio educativo⁶.

La periodización histórica —como proceso de *anudamiento* de tiempos— se vuelve condición de posibilidad de lo propiamente histórico y es, justo aquí, donde se van a jugar todas y cada una de las determinaciones históricas. En la forma de construir los períodos se van a develar las prioridades de quien “historiza”, en ella se revelarán las relaciones entre los niveles de abstracción universal concreto y el concreto particular; la relación entre historia nacional e historia regional y, la concepción de la historia y el lugar que se ocupa, como sujeto en ella.

La importancia de la periodización se muestra cuando subordinamos la historia de lo educativo a los períodos contruidos a partir de los tiempos políticos, pues la estructura cronológica va a responder a otros intereses que no tienen

⁶ Esta concepción del tiempo está inspirada en las ideas que Antonio Viñao, *op. cit.*

que ver con la historización de lo educativo-cultural; por lo tanto, la historia que se construya no servirá a los propósitos de subjetivación que, según argumentamos, es la finalidad de la historia de la educación, quedando también fuera de foco la historia social de la educación y la historia de la pedagogía, que tendrían como fin la re-construcción teórica.

No es menos cierto que, si nos reducimos a la tarea de homogeneizar a partir del ámbito de lo nacional, sin recrear la historia regional, el prisma de la diversidad no tendrá posibilidad de aparecer en el escenario de la historia, aunque la terca realidad insista una y otra vez en la diferencia.

Al tratar de hacer un ejercicio de concreción de lo expuesto, quisiera tomar como ejemplo la periodización de los tiempos educativos de la postrevolución, comparándolos con los tiempos políticos para ver las diferencias.

La periodización política que puede hacerse es la que se estructura a partir de los sucesivos gobiernos emanados de la Revolución, entendidos como tiempos políticos, como espacios de lucha, de ejercicios de poder, de búsquedas y consolidación de consensos y prácticas de hegemonías, quedando de la siguiente manera: periodo constitucionalista 1915-1920; periodo caudillista 1920-1928; periodo del maximato 1928-1934; periodo nacional-populista 1934-1940.

Pensar en una posible periodización de la historia de la educación, sólo atendiendo a las políticas educativas y a las orientaciones pedagógicas, quedarían los siguientes periodos: periodo de ausencia de realizaciones educativas 1910-1917; periodo de legalización de la educación 1917-1919; periodo del primer proyecto educativo de la revolución 1920-1924; periodo de la escuela de la acción 1924-1928; periodo

de consolidación de la escuela mexicana 1928-1934; periodo de la educación socialista 1934-1940. Es importante señalar que los periodos histórico-políticos no coinciden con los periodos histórico-educativos, pues obedecen a lógicas diferentes; pero además, la visión de la historia regional de la educación, cuya periodización se basa en las redes de relación que se juegan en la región, tampoco coincide necesariamente con los periodos de la historia de la educación a nivel nacional, por lo que los proyectos, programas, contenidos pedagógicos y políticas educativas, responden a tiempos diferenciados.

Por ejemplo, la *escuela racionalista* tuvo una presencia muy prolongada en Tabasco (de 1920 a 1934); lo mismo se puede decir de los tiempos de la presencia del racionalismo en Yucatán, que antecedió a la tabasqueña, y a la escuela racionalista veracruzana que tuvo una vida muy corta.

Quede pues, el testimonio de la reflexión sobre los problemas que se nos presentan a quienes tratamos de construir una(s) historia(s) de la educación, así como la posibilidad de proponer una forma de hacer historia de la educación que *nos sirva* para "historiar" a los sujetos protagonistas, sus prácticas, las teorías educativas y pedagógicas que están presentes en cada momento histórico, pero también las relaciones con los tiempos y las historias sociales y políticas que están presentes, y que actualmente nos determinan.

Obras consultadas

Bartra, Armando (1979). *La explotación del trabajo campesino por el capital*. México, Macehual y CEPAENAH.

Cantón Arjona, Valentina y Mario Aguirre Beltrán (1997). "Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista". *Revista "El Maestro" (1921- 1923)*. Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (INCED).

Gómez Jara, Francisco A. (1979). "Bonapartismo y luchas campesinas en la Costa Grande de Guerrero". México, Posada. Este texto fue rescatado por Genaro Vázquez Rojas del *Decreto sobre la guerra de castas de José María Morelos*. Op. Cit.

Larroyo, Francisco (1959). *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa.

Morelos, José María (s.f.). *Pensamiento Social*. pp.146- 147

Reyna, Leticia (1993). Historia regional e historia nacional. *Historias*, 29, octubre 1992, marzo 1993. México, INAH/ Dirección de Estudios Históricos.

Solana, Fernando (1981). *Historia de la educación pública en México*. México, SEP y FCE.

Universidad Pedagógica Nacional (1996). *1+ 1 + 1 no es igual a tres. Una propuesta para la formación de maestros*

desde la perspectiva del particular. México, UPN.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores.* Barcelona, Crítica.

Viñao Frago, Antonio (1996). *Espacio y tiempo, educación e historia.* Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos" (INCED). Col. Cuadernos del INCED.

La formación de los particulares, o cómo pasar del sueño de la igualdad a la realización de la diferencia*

Valentina Cantón Arjona¹

No hay motivo para el optimismo ni para el pesimismo. Todo es posible, pero todo es incierto. Tenemos que impensar nuestras viejas estrategias. Tenemos que impensar nuestros viejos análisis. Estaban todos demasiado marcados por la ideología dominante de la economía-mundo capitalista. No hay duda que debemos hacerlo como intelectuales orgánicos, pero como intelectuales orgánicos de una familia mundial no unificada de múltiples grupos, cada uno con su propia estructura compleja (Wallerstein, s.f: 249).

Iguales pero no todos

Los días 20 y 21 de abril de 1792, Año IV de la Libertad, Marie-Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marqués de Condorcet, diputado por el Departamento de París y miembro del Comité de Instrucción Pública de la Asamblea Legislativa de la naciente República Francesa, dio lectura al

* Este texto se inscribe en la investigación "Hacia la definición de una pedagogía del particular", que sostiene la autora como tesis para la obtención del grado de doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México.

¹ Psicoanalista, maestra en enseñanza, diplomada en historiografía del siglo XX. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Entre sus publicaciones se cuenta el libro *1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir de la categoría del particular*, publicado por la UPN (1997), texto producido como informe final de investigación en 1994 y que constituye el antecedente de la problemática central de investigación que sostiene la autora.

“Informe sobre la organización general de la instrucción pública”². Tal documento constituyó la declaración fundamental y cimiento de la escuela moderna, la escuela republicana. Una escuela preocupada por la formación de los nuevos ciudadanos: los niños, las mujeres, los hombres; todos habrían de ser instruidos en las lenguas, las artes, los oficios y las profesiones, las ciencias morales y políticas, la enseñanza científica; en fin, las luces del conocimiento.

En las consideraciones generales de este proyecto de escuela —que constituía uno de los primeros esfuerzos para organizar legislativamente un vasto sistema de educación pública— se declaraba que sus fines y principios serían:

ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de conseguir su bienestar; asegurar a cada uno este bienestar, que conozca y defienda sus derechos y que entienda y llene sus deberes; asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a que tiene derecho a ser llamado, para desenvolver toda la extensión de los talentos que ha recibido de la Naturaleza y para establecer entre los ciudadanos la igualdad de hecho y hacer real la igualdad política reconocida por la ley, tal debe ser el primer fin de una instrucción nacional; y desde este punto de vista es para el poder público un deber de justicia (Condorcet, 1922: 127-128).

Así se introducía uno de los ejes estructuradores que caracterizarían las políticas y los proyectos educativos hasta el día de hoy: la noción de igualdad. Sólo la igualdad haría a

² Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. Reimpreso por orden de la Convención nacional. Paris. Imprimerie National, 1793.

los hombres equivalentes entre sí en oportunidades y destinos, sólo la igualdad terminaría con la injusticia, la penuria y la ignorancia. La igualdad no distinguía la vida de los muchos de la de los pocos. Tal equivalencia elevaría la condición y dignidad humana, fin último de la democracia.

La igualdad sería entonces fin y medio. Y alcanzarla sólo sería posible practicándola en la nueva escuela. Pero para que tal práctica se realizara, sería preciso que el nuevo Estado se erigiera en garante y vigilante de la igualdad como método y como aspiración social comprometiéndose a:

evitar la disparidad en la instrucción (fuente principal de la tiranía), así como a disminuir aquella que nace de las diferencias morales y naturales entre los hombres, tratando de mantener una igualdad entre quienes se dedican a las diversas profesiones, y procurando que cada individuo pueda ejercer las funciones de hombre, de padre de familia y de ciudadano conocedor de sus deberes y derechos. Esta instrucción ha de ser —se afirmaba— no sólo responsabilidad del Estado, sino además, ha de garantizarse como un derecho para todos, es decir, ha de ser gratuita y los padres han de enviar a sus hijos como una obligación” (Cantón, 1996: 85).

Así fue que, los Estados modernos incorporaron la educación igualitaria como simiente y cimiento de su constitución. La Nación³ —concebida como ese espacio abstracto donde los nuevos hombres, los ciudadanos, se unificarían

³ En su uso más común y según el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, nación se define como una comunidad de personas que viven en un territorio regido por el mismo gobierno y unidas por lazos étnicos o de historia; aplicándose también a la comunidad de personas de la misma raza, con los mismos usos, particularmente el mismo idioma, que, por alguna razón histórica ocupa un territorio dividido entre varios países.

más por sus valores y aspiraciones que por sus antiguas lealtades territoriales, lingüísticas, afectivas o identidades étnicas (Florescano, 1997: 17)— sería un fin por alcanzar. Crear una nación sería un objetivo de los ciudadanos, algo más que la identificación a partir de un territorio compartido históricamente o de atributos innatos; sería reconocerse en derechos y deberes derivados de su calidad común de miembros de un grupo; en su posibilidad de reconocerse y reconocer al prójimo como individuo de su clase. Reconocimiento que sólo podría derivarse de un proceso de aprendizaje social y de formación de hábitos (Gellner, 1893: 20. Citado por Enrique Florescano, *op. cit.*: 17). De ahí la importancia de la educación en la constitución de esta nueva idea social.

Esta fue la herencia política y pedagógica que México, así como la joven América, recibieron de la Ilustración y la Revolución Francesa: la tarea de la construcción de un imaginario. La tarea de la construcción —como señala Enrique Florescano— de:

un tejido de símbolos, emblemas, imágenes, discursos, principios, memorias, valores y sentimientos patrióticos que enunciaban que los pobladores del país, con todas sus disparidades, estaban unidos por ideales semejantes, compartían un territorio, tenían un pasado común y veneraban emblemas y símbolos que los identificaban como mexicanos” (Florescano, *op. cit.*: 18).

Construir un imaginario “limando” las diferencias étnicas, lingüísticas, históricas, conceptuales y de proyecto de vida, hasta alcanzar una comunión homogeneizadora que hiciera

de cada ciudadano un singular (entendiendo singular como una proposición donde se refiere algo acerca de un individuo, algo que comparte con todos los demás, un atributo universal (Aristóteles, 1987: 49-64) constitutivo del concepto universal Nación.

La heterogeneidad sería subordinada a la homogeneidad, a partir de la suposición de que la Nación sólo sería posible como resultado de la formación de ciudadanos, de individuos singulares iguales, iguales entre sus iguales e iguales para sus iguales. La noción de igualdad sería entonces trastocada, su valor como aspiración revolucionaria sufriría una inversión hasta constituirse en valor sostenido por las clases dominantes, produciéndose algo que podríamos llamar casi una transliteración: el pasaje de la homogeneidad a la hegemonía. La homogeneización derivada de la Escuela (ahora ya con mayúscula) vigilada por el Estado para el cabal cumplimiento de su misión de constructora de Nación, se derramaría de arriba hacia abajo, como ordenanza, haciendo más iguales a los iguales y olvidando la existencia de los diversos. Olvido, supresión, represión del reconocimiento de los otros más otros, mas ajenos, con tal de alcanzar la meta propuesta: la unidad por la igualdad, el reconocimiento del “nosotros”, la conciencia nacional, ese inmenso yo de la Modernidad. Entonces, la finalidad sería la reproducción de los singulares, aquellos quienes como propuesta (sujeto del enunciado) y como proposición (sujeto de la enunciación) compartieran con el Universal todas sus características y atribuciones uniformes. Los instrumentos de la homogeneización social serían, como señala Luis Villoro:

“/”

el mercado común uniforme, el orden jurídico único, la administración central, el reconocimiento de un lenguaje común, y la educación nacional mediante la cual se procura la adhesión a los símbolos únicos: héroes, bandera, gestas, rituales cívicos que igualan a todos los ciudadanos, al tratarlos como semejantes de un agregado común (1996: 113).

Los excluidos de este gran pacto de homogeneidad serían los particulares. Entendidos éstos como los sujetos de las proposiciones en que se enuncia el no-todos, el algunos no; aquellos que no sólo no comparten todos los atributos con los Universales, sino que, incluso, pueden contradecir con su presencia los enunciados totalizadores del Universal. Y planteo aquí una diferencia respecto a la *singularidad excluyente* —a la que se refiere Luis Villoro como categoría complementaria a la interpretación de igualdad— como homogeneidad a que se refiere el autor antes citado. Esa singularidad en la que se expresan las propiedades diferenciales de los individuos, tales como raza, sexo, religión, condición social, en fin, rasgos que diferencian a unos de otros, los separa, dado que quien basa su diferencia en una propiedad específica, no puede compartirla con nadie. Singularidad excluyente que se afirma en la traducción de la igualdad por uniformidad y en el recorte de todo aquello no uniformable (*Ibid*: 114). Planteo esta diferencia para apelar a la categoría de particular, pues en ella reconozco no sólo la diversidad de propiedades entre los hombres, sino, fundamentalmente, la negación que esta diversidad constituye frente a las proposiciones universales. Señalo esto, pues deseo insistir en que las diferencias no sólo son muestra, causa y efecto de la diversidad y de la pluralidad, sino que, en sí mismas contienen la negación

ción determinada de esa totalidad imaginaria (consistencia atribuida a los universales) donde se sostiene la argumentación de la homogeneización como condición necesaria para la construcción de Nación.

Así por ejemplo, la proposición *Todos los hombres son criollos, católicos y hablan español* —que se realiza en la existencia de un criollo (o algo parecido), católico y que hable español— es vulnerada en su totalidad sustantiva por enunciados como: *no todos, ese es mestizo, aquel indio, la otra mujer, aquel no habla español habla chinanteco*. Esta vulnerabilidad señala la “incompletud” de la proposición y, por tanto, el equívoco que subyace a la idea de presentarla como Verdad Única y Total. Así, cuando son *excluidos los sujetos de la particularidad, aquellos que se enuncian o que son enunciados en las proposiciones particulares, lo que en realidad se excluye (o se pretende excluir) es el riesgo de demostrar que los enunciados o conceptos totales como Nación, Igualdad, Uniformidad, Lengua Nacional son falsos e insostenibles, al intentar elevarlos de lo abstracto a lo concreto. Al excluir la particularidad se excluye el riesgo de perder la verdad en manos de la emergente heterogeneidad insoslayable, se excluye el riesgo de desnudarla y mostrar su falsedad*. Así, la historia nos muestra que los particulares como proposiciones, como sujetos del enunciado y como sujetos de la enunciación, han sido excluidos por su heterogeneidad, su contrariedad y su contradicción respecto de los valores nacionales —valores en que se sostiene la identificación plena— y que se derivan de la ahora ya desvelada igualdad.

Así, la noción de igualdad en la educación es traicionada al volverse norma. De igualdad de oportunidades se desliza

hacia igualdad inducida u obligada de proyectos, de rutas, de creencias, de Dios. La apertura al derecho de los diversos (búsqueda última del proyecto de Condorcet), ha de cerrarse hasta constituirse en la aspiración de lo mismo, de lo igual de lo uniforme. La traición a la igualdad se realiza mediante la educación, para evitar la traición a la Patria, traicionando sin embargo el proyecto educativo que de ella emergió. Lo diverso, lo distinto, lo no-todo, lo otro, lo heterodoxo, lo herético tendrá que suprimirse, y ceder su lugar hasta que, o mientras que, la Nación esté constituida. La valencia de estas ordenanzas sería compartida —aunque con signo distinto— tanto por la Iglesia Católica, autoproclamada responsable de las almas y de su formación en cumplimiento de su misión inmanente, como de aquellos erigidos en responsables de los ciudadanos y de su constitución en Nación. Derivaciones todas del espíritu de la Modernidad, caracterizado por el hipersentido propio de los Universales en que se sostiene el pensamiento mesiánico y fundacional constitutivo del pensamiento latinoamericano.

La necesidad de tener nación y los maestros heréticos del siglo XIX, o unos más liberales que otros

El triunfo de la Revolución de Ayutla sobre los conservadores acaudillados por Santa Anna y la proclamación de la Constitución de 1857, fueron —señala Enrique Florescano— las bases para el programa de unidad nacional. Contra el poder personal del dictador, los liberales propusieron lealtad a la nación fundada en leyes iguales para todos. (...) los liberales señalaron una y otra vez las fuerzas que se oponían a la deseada

unidad nacional: los caudillos regionales, la Iglesia y el ejército, es decir, los intereses corporativos (*op. cit.*: 432)

Estos liberales —continúa Floresco más adelante—

conscientes de la división étnica, la desigualdad económica y social, la enconada rivalidad política, las ambiciones de militares y caudillos y la acometida del imperialismo, solicitaron la unidad del país por la vía del respeto a la norma constitucional, la educación cívica y la creación de símbolos que apelaran al sentimiento nacional (*Ibid.*)

apostando a la historia nacional y a la educación, la tarea de ser “modeladoras del carácter nacional”.

Se trataba entonces de un momento político y educativo en que los esfuerzos se dirigían hacia la formación de un espíritu cívico de unidad que pudiera contrarrestar con su republicanismo nacionalista al “triple enemigo que amagaba a los gobiernos liberales: la Iglesia, la guerra de facciones y las intervenciones extranjeras” (*op. cit.*: 435).

Eran momentos de unidad, de borramiento y unificación de las diferencias, el momento de hacer patria, padre común y ley para todos. Un momento de subordinación de los particulares en función de la construcción de un universal no impuesto, de un universal elegido (Canton, *op. cit.*: 90), efecto de un proceso de liberación (elegido en virtud de que constituía un movimiento de descentramiento del sujeto del histórico, de no-yo frente a los poderes unitarios del dictador, la Iglesia, la religión, el saber ortodoxo, la obediencia al poder, un proceso de elección de destino inaugurado desde la Guerra de Independencia). Un universal elegido que, aunque uni-

versal al fin, era necesario, pues en él se cristaliza un primer acuerdo entre diferentes, un primer pacto social aceptado por la virtud política de la tolerancia, entendida ya no como una transmutación de la caridad cristiana, sino como una acción indispensable para sobrevivir como Nación. Y esto era, precisamente, lo que era necesario transmitir a los nuevos ciudadanos, a los nuevos mexicanos.

En este pensamiento pedagógico que respondía a las aspiraciones políticas y nacionalistas del grupo liberal en el poder y, al ejercicio de la tolerancia, se fundían también la necesidad de poner límite al poder de la Iglesia católica y freno a los embates de su oposición frente a la pérdida de su injerencia en la educación. De ahí que se viera la aparición de nuevas asociaciones religiosas y se alentara su propagación como una fuerza religiosa disidente⁴. Lerdo de Tejada dejaría clara esta posición de tolerancia y simpatía, afirmando, respecto a los predicadores de la doctrina protestante, que

se han distinguido por su conducta como ciudadanos, ciñéndose a la generalización de doctrinas de sana moralidad y religión práctica. El gobierno empleará todo el esfuerzo para castigar toda infracción y desea que los sacerdotes protestantes no lo pongan en aptitud de tomar medidas para la prevención de abusos de esta clase. He tenido mucha satisfacción de conocer a unos caballeros que tan concienzuda y laboriosamente se han dedicado a un objeto de gran utilidad práctica

⁴ En este esfuerzo el gobierno liberal sería apoyado por los Estados Unidos de América del Norte en un acuerdo que, desde la perspectiva liberal, parecía no poner en juego la soberanía. Esta estrategia fue repetida también durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. En ambos casos, obedecía a la intención de poner límites a la Iglesia Católica en México y al ultramontanismo.

(Diario Oficial, 9 de agosto de 1873. Citado por Bastian, Jean Pierre, 1993: 76).

La protección del Estado hacia las sociedades protestantes (que cristalizaba en apoyo económico, o asignación y venta de propiedades que antes eran de la Iglesia) se haría extensiva a las logias masónicas y a aquellos individuos interesados en la educación. La Iglesia condenaría a unos y otros, prolongando sus argumentos hasta el fin del siglo, en documentos tales como las encíclicas sociales de León XIII, *Diuturnum Illud* (sobre la autoridad política), de 1881; *Humanun Genus* (Contra la masonería) de 1884; *Inmortale Dei* (sobre la estructura de sociedad civil) de 1885; *Libertas Praestantissimum* (sobre la libertad y el liberalismo) de 1888. En todos estos documentos, la Iglesia insistiría en su misión intransferible e inmanente como formadora y maestra, y en su oposición al laicismo y al liberalismo como política de Estado y propuesta educativa (Véase además: Ceballos y Romeo, 1992)⁵.

Es así como se constituiría el movimiento pedagógico, una pedagogía liberal, donde se reunirían el pensamiento y la tradición educativa masónicos, el protestantismo y el liberalismo de Estado. Este movimiento sostendría:

- a. la noción de que los hombres y las mujeres (respecto a éstas era aun más noción) adquieren su verdadera estatura

⁵ Esta pugna acerca del lugar de la Iglesia en la educación, pugna aún no resuelta en nuestros días, encontraría su más clara expresión en la encíclica *Divini Illius Magistri*, emitida por Pío XI en diciembre de 1929. Respecto a este asunto particularmente en México, véase *Iniquis Afflictisque* (situación religiosa en México), de 1926; *Acerba Animi* (sobre la persecución religiosa en México), 1932; *Firmissiman constantiam* (sobre la Acción católica en México), 1937.

sólo a partir de una instrucción que les permita una vida digna y el desempeño de un trabajo que les garantice igualdad de oportunidades, libertad, independencia e inserción social.

- b. La noción de que una educación científica y humanista moderna sería el factor fundamental para alcanzar la conformación del Estado-nación, y el motor para lograr su desarrollo y progreso. De ahí el profundo vínculo entre educación y política que se expresaba tanto en la necesidad de mantener coherencia entre las propuestas educativas y las políticas, como en el compromiso cívico de hacer de la educación el vehículo para la formación de los ciudadanos. Tal compromiso se expresaría en lo que Jean Pierre Bastian ha llamado la enseñanza de “una religión cívica” (*op. cit.*: 163).
- c. La idea de que la Iglesia Católica no podría ser más la institución que se atribuyera la responsabilidad de la educación, dado que ésta era función y deber del Estado.
- d. La concepción de la necesaria separación entre Iglesia y Estado y de la amortización de los bienes de ésta a las manos públicas. Fundábase tal suposición en el hecho (argumentado por la propia Iglesia en sus documentos doctrinarios y normativos) de que la función religiosa era eminentemente social y que, por tanto, los espacios en que tal función se realizaba eran espacios de lo social, es decir bienes de lo público.
- e. La convicción de que la tarea educativa era una tarea específica con un cuerpo de saber propio (nutrido en la filosofía, las humanidades y las nuevas ciencias experimentales), poseedor de métodos y propuestas técnicas propias,

y que habría de realizarse por personal especializado al que era preciso formar; de ahí la necesidad de fundar escuelas normales para profesionalización de los enseñantes.

Esta concepción educativa tenía sus raíces, principalmente, en la nueva escuela de Pestalozzi y Fröebel (recuperada por Rébsamen) y tomaba de ella dos de sus preocupaciones centrales: educar al hombre para beneficio de la comunidad y educarlo para vivir con felicidad. Era un proyecto educativo con los pies puestos en esta Tierra, en el *aquí y en el ahora* individual y social de los educandos, dirigido a formar en ellos una conciencia cívica, activa, científica, democrática, crítica, anticatólica y transformadora. Es decir, se trataba de una propuesta educativa, dirigida a la formación de una conciencia herética respecto a los dogmas hasta entonces aceptados.

En esta pedagogía liberal, los maestros jugarían un papel central. Protestantes o masones (o ambas cosas), egresados de las escuelas normales, agentes culturales de sus asociaciones y afiliaciones; los maestros dejaban de ser sólo enseñantes de las primeras letras para constituirse en factores de primera importancia para la fundación de la nación. Ellos serían los responsables de desarrollar en los niños la conciencia democrática, y de transmitir la ideología liberal para transformar las relaciones sociales hasta entonces vigentes en relaciones igualitarias. Las formas de la República serían reproducidas en la escuela como asambleas, pequeñas polis y repúblicas escolares, buscándose en todas las actividades “inculcar a los niños los principios ciudadanos y hacerles conocer las formas de gobierno de su país” (Bastian,

op. cit.: 163). Ciudadanos plenos de derechos y conocedores de sus obligaciones, del momento social y político, de su derecho a la soberanía. Individuos, ciudadanos activos con voz y proyecto, capaces de agruparse, de formar sociedades y espacios de debate, conocedores de la historia nacional, cronistas y escritores activos de su momento. Defensores “religiosos” de sus preceptos y principios constitucionales, los que consideraban “tan sagrados, como los católicos el Santísimo Sacramento” (*Ibid.*: 168). Los universales tenderían, nuevamente y según su naturaleza, a constituirse en Verdades Totales, en dogmas, en saberes sagrados. Habría que iniciar, otra vez, el pasaje de su destitución.

De la escuela liberal sostenida en la pedagogía de la democracia y la tolerancia, saldría, a los pocos años, la resistencia al Porfiriato. Los alumnos (especialmente los hijos de maestros) “radicales” de esas escuelas del último tercio de siglo serían los maestros de la revolución y la posrevolución; los mismos que intervendrían en el nuevo pacto social: la Constitución de 1917; para intentar de nuevo, impulsar una educación que diera lugar a todos, que fuera laica, obligatoria, gratuita, responsabilidad del Estado y dirigida a la formación armónica de los ciudadanos.

El fin del sueño homogeneizador

El liberalismo fue desde sus orígenes una doctrina legalista, reformista y segura de sí misma. Presentada como certeza, ofreció a los hombres un pasaje suave hacia el bienestar a bordo del moderno transporte educativo. La fundamentación doctrinaria en la tolerancia hizo de la “aceptación de la plu-

ralidad” una promesa para la conservación del orden jurídico y la libertad. Orden, progreso, libertad individual no son conceptos que sean ajenos a nuestra historia, y reconocerlos para encontrar sus límites permitió en su momento el sacudimiento de muchas conciencias. Sólo en el orden sería posible incorporar al progreso a aquellos individuos, ciudadanos de la igualdad. La igualdad, se ha dicho ya, de los iguales.

Entre 1969 y 1989 pudimos asistir al fin de estas promesas surgidas en 1789. Un arco histórico de doscientos años en los que pueden leerse —como propone Immanuel Wallerstein— el ascenso, triunfo, desarrollo, deceso y eventual defunción del liberalismo como ideología global del moderno sistema mundial; así como el incumplimiento de las promesas que —nos señala— eran consideradas por muchos una verdad histórica inevitable (Wallerstein, *op. cit.*). Así las cosas, hemos visto trastocarse la función sostén de los estados nacionales: han dejado de ser garantes para los ciudadanos que los constituyen. No garantizan ya seguridad, ni tolerancia, ni educación, ni salud, ni progreso, ni un ámbito “local” pleno de tradiciones, ni historias oficiales, ni héroes, gestas y símbolos. El estallo de estos Universales ha producido —como es previsible y lógico— el estallo de los singulares pues se transmina en ellos una de las características que obligadamente deben compartir como parte integrante de los todos, de lo Todo.

Queda entonces aquel sector que, habiendo sido excluido de las promesas, ha sido también, y afortunadamente, excluido de la desilusión y la desesperanza: me refiero a los particulares (esos sujetos, propuestas y proposiciones siempre irreductibles a la mera singularidad siempre concordante, siempre acrítica). ~~Si~~ a esos que pudieron conservarse ver-

daderamente heréticos frente al Universal de los Universales: el Poder. Sujetos de la marginalidad forzada o elegida (si es que ésta pudiera elegirse), este siglo deja una herencia de casos litorales que, sin incorporarse como satélites al poder o a sus sucedáneos, mantuvieron (por elección o por destino) su posición de marginalidad. Siglo de exilios, desempleos y emigraciones, de indios que quieren participar, opinar sobre su destino; de niños que quieren escuela y maestros que quieren salario; siglo de intelectuales que reconocen más allá de sus campos disciplinarios, y de científicos que se saben sujetos de la "irracionalidad" y reconocen el valor transitorio de sus elaboraciones; de campesinos que quieren tierra y obreros que buscan trabajo; siglo de mujeres que, además de voz, quieren voto; de adolescentes que irrumpen en las calles, en el sexo; de homosexuales que salen del clóset; de emergencias de nuevas y variadas creencias religiosas, de enfermos que quieren trabajar y, si es posible, sanar; de viejos que quieren disfrutar. El siglo XX defecó intacto lo que le fue indigerible al liberalismo: la particularidad. Sí, esa proposición enunciada en el no-Todos que contenía y representaba la negación determinada a las certitudes ofrecidas por las totalidades, ésta, capaz de desnudar a la Verdad. Así, hoy, a fin de siglo, estos sujetos de la particularidad, estos sujetos descentrados del yo de la Modernidad toman, agrupados, la palabra. Y no creen, pues no son liberales, ni en la armonía, ni en la reconciliación, ni en la integración: creen solamente en el respeto irrestricto hacia los demás que, yendo más allá de la tolerancia, opta por la cooperación y la justicia (Villoro, *op. cit.*: 120). No es preciso ya hablar de tolerancia frente a la

diversidad, los diversos se han reconocido unos a otros, demostrando que son mayoría, incluso a quienes creen no serlo.

El temor a la distancia, a los fracasos, a los vacíos, a las rupturas, a los infiernos personales, a las pequeñas catástrofes del entendimiento ha desaparecido, pues ahora lo sabemos compartido, parte terrible de lo terreno. Por fin, con Bataille, nos declaramos discontinuos (1980). El proyecto ahora será otro, puesto más allá de la promesa de continuidad y comprensión, el proyecto es vivir esperanzadamente en el reconocimiento de la existencia real e insoslayable de la soledad y la desarmonía que el inconsciente freudiano nos había anticipado. El proyecto es ahora apostar a la concreción de los acuerdos sabiéndolos transitorios, pero acuerdos; optar por la palabra y por el cuidado de lo único que nos es efectivamente común: el planeta.

¿Cuál será ahora el papel de los maestros?, ¿cómo formarlos para que sean capaces de formar a los nuevos ciudadanos?, ¿qué lazos sociales habrán de crear? Desaparecido el Pípila, ¿a quién apelarán para ejemplificar el sacrificio o es que, quizás, se cuestionen si aún es necesario vivir la patria, el padre, la ley como una losa sobre la espalda que al mismo tiempo que protege, imposibilita moverse? ¿Qué historia enseñarán estos maestros a sus alumnos? Caídos los universales, ¿cómo creerle a quien dice que sabe?, ¿cómo amar al que ofrece enseñar si sabemos ya que no sabe?

El pez torpedo de la equivocidad golpea hoy como ayer a Menón, obligándole a reconocer que no sabe (Cantón, 1988). La aporía social, individual, intelectual toma el lugar. Sócrates, el viejo socarrón, debe estar riéndose de nosotros. Es el

tiempo, nos diría, de comenzar a aprender. La aporía ha tenido su efecto psicagógico (Foucault, 1995: 101)⁶.

Kuhn, Feyerabend, Lacan, Lyotard, Derridá, Foucault con Nietzsche, Heidegger y Bataille tenían razón (también Lao Tsé). Es tiempo de tomar de la posmodernidad su capacidad de crítica a los sistemas, a las estructuras totales, a las promesas. Es tiempo de reconocer que la condición posmoderna es:

un horizonte cultural, una perspectiva de inteligibilidad de la realidad. Es una actitud de sospecha de las esencias y los fundamentos últimos, (que) historiza los valores pretendidamente universales y decide si los considera positivos o no, en un contexto más o menos amplio. En esa medida asume la responsabilidad de sus propios enunciados y no se los atribuye a ningún poder sobrenatural o ley de la naturaleza (Buenfil, 1997: 96).

La posmodernidad es la liberación de las certezas, el fin de la arrogancia del liberalismo, de las buenas conciencias de la tolerancia, de la suficiencia de los Universales. Es la oportunidad para el despliegue de los particulares. Esto es lo que los maestros han de saber reconocer: no serán más transmisores de Poder. La pregunta ahora será: ¿qué lugar ocuparán?

La toma de la palabra desde la litoralidad

En suma, debemos convertirnos en trabajadores de la viña, prácticos, consecuentes y constantes, discutiendo nuestras utopías y empujando hacia adelante. Cuando el sistema mundial

⁶ Véanse aquí las relaciones entre *pedagogía* y *psicagogía* planteadas por el autor.

actual se derrumbe sobre nosotros en los próximos cincuenta años, debemos tener una alternativa sustantiva para ofrecer que sea creación colectiva.

Immanuel Wallerstein (op. cit: 217)

Un acierto sin par caracterizó al liberalismo: su trato ambiguo, cuando no maltrato, hacia los preceptores. Depósito de los saberes del ciudadano, el maestro pasó, siempre, dificultades hasta el grado de llegar a constituirse en modelo de pobreza (“más pobre que un maestro de escuela”). El Poder le dijo que era de los suyos, su apóstol preferido pero nunca fundador de su iglesia. Cercano pero no tanto. Y es en esa litoralidad obligada a que fue condenado, donde radica su potencia y su futuro lugar: el de intermediario entre las particularidades, reconociéndose él mismo en su particularidad, su litoralidad.

Lugar de transmisión, el maestro ahora debe saberse mero dispositivo, sujeto supuesto saber destituable, pre-texto, para poder ocupar así el lugar del difusor, del divulgador. Su finalidad última ha de ser ni más ni menos que la transfusión en su sentido más literal. Ser transmisor, traductor, transcriptor, llevar de un lado a otro los saberes, ocupando siempre el lugar del extranjero, llevando siempre consigo el estigma de la diferencia. Ha de ser siempre heterogéneo, diverso, capaz de adaptarse a los nuevos códigos, articulador, gozne entre los mundos que pretende poner en contacto, intermediario al tiempo que mediador —siguiendo a Michel de Certeau (1995: 179-227)—. Sobreviviente de la utopía fallida, sujeto de lo colectivo, descentrado de los estereotipos de su yo profesional. Autorreconocido en su particularidad el maestro, los maes-

tros, habrán de tener un pie en cada mundo, en cada discurso, en cada lenguaje; posición de fragilidad que le obligue a no poder acumular, el maestro será vasija, recipiente a ser continuamente llenado y vaciado, evitando así la pobreza franciscana y la riqueza surgida del progreso. El próximo maestro no podrá progresar, no podrá acumular; sólo podrá, y en eso reside su riqueza, reconocerse como sujeto histórico, como transformador, como agente de cambio, como piedra fundamental de una escuela que ha de ser, obligadamente, para la diversidad.

Este maestro ha de ser capaz de ejercer una pedagogía del particular, caracterizada por su capacidad de dirigirse a los heterogéneos, a los diferentes. Una pedagogía verdaderamente “científica” y capaz de destituir los saberes sobre sí misma, cada vez que sea puesta en práctica. Una pedagogía que haga operar las subjetividades, sin el horror ni la afectación erudita (esa de la que gustan los amantes del psicoanálisis “culto”) sino como el campo donde emergen esos sujetos de la diferencia que se requiere formar. La pregunta ahora es: ¿quiénes los formarán?

La particularidad de los formadores

Puede parecer extraña esta definición de un lugar y un quehacer hasta ahora tan plenamente definidos, tan tradicionales, tan inamovibles; pero no podría describirlo si no lo reconociera como propio, desde la particularidad, desde la litoralidad de una práctica que reconozco con otros como experiencia común: la de universitarios formadores de maes-

tros de escuela, formadores de formadores, y creadores de cultura y teoría pedagógica.

Condición particularísima en la que nos movemos (no siempre con seguridad ni sin descabros) y que ha marcado y con la que se marca nuestra condición como sujetos e intelectuales. Hombres y mujeres provenientes de diversos campos disciplinarios y de saber (lo mismo de la antropología, que de la matemática, la psicología, la química, el derecho, la sociología, la biología, la filosofía, la historia, la pedagogía, la administración, el diseño, la literatura o, por último, principalmente, de la escuela normal) formados en distintas corrientes y estilos metodológicos, poseedores de definiciones políticas varias, así como de concepciones distintas del mundo; hemos compartido a pesar de tantas y tan originarias diferencias, posiciones comunes: creemos —en esta época de escepticismos, “fin de la historia”, neoliberalismos y posmodernidades nihilistas— que es posible re-fundar y mantener una política de Estado dirigida a formar a los maestros a nivel superior: creemos que es posible re-fundar las instituciones (aunque muchos provenimos de aquella que tiene casi 500 años y de la que suponemos *es, ha sido y sería eterna como los tiempos*), y estamos en disposición y necesidad —en este país de centralismos— de encontrarnos y reconocernos con otros de otras geografías y regiones de la nación (luego entonces, creemos en ella). Hemos dejado atrás —por incompreensión, por aburrimiento o por ambas cosas— las inútiles luchas disciplinarias y aquella tan manida y aparente “reflexión” entre la teoría y la práctica pues, seguramente, nos concebimos a partir de la acción; suponemos, también, que es posible entendernos en la Babel discursiva y de obje-

tos de trabajo que hace el quehacer cotidiano de los maestros “de a pie”⁷ pues sabemos que podemos crear un discurso común (una nueva y propia lengua) que dé cuenta de nuestro acercamiento como universitarios a la escuela primera. De este discurso sólo sabemos que no sabemos y que, para su construcción es necesario estar dispuestos a volver a aprender de los primeros maestros; este no saber denotará nuestra ausencia de interés (que puede volverse contra nosotros) por los juegos, los prestigios y el poder, fundados en la idea doctoral del saber y el discurso universitario. Compartimos, en síntesis, la posición subjetiva de ser sujetos de lo mixto, de ahí la necesidad vital de crear y fundar territorios de mixtura y, de construir la teoría (siempre pedagógica) que dé cuenta de ellos.

Pues esto han de ser las instituciones dedicadas a la formación de formadores: una tierra de diversos y de mestureros, de traductores y correctores, de maestros que enseñan a maestros. Una tierra en la que el que sabe sólo sabe si transmite, si trasvasa, si potencia, si traduce, si modifica el saber en función del significado de su destinatario, y si escucha lo que necesita el otro al que se dirige. Una tierra de escrituras en gris, de programas de estudio, de inacabables antologías, de publicaciones lo mismo de educación que de cultura o de enseñanza de la ciencias (cualesquiera que éstas sean).

En este mestizaje se fundarán —como en todos los mestizajes— la fortaleza y las dificultades de esas instituciones. Por ese mestizaje habrán de crearse nuevas formas de organización, reglamentos e instructivos. Habrá que di-

⁷ Los de carne y hueso según Ernesto Gómez de la Universidad de Málaga, España.

bujar la primera geografía acerca del quiénes, cómo, cuál y para qué las pueblan, y cómo es que mantienen una ambigua relación con el Estado —que bien a bien no acaba de saberse qué quiere hacer con los maestros— y se presenta ante ellos como una instancia en la que, incluidos, son interiores y exteriores, y, también, litorales; pues con respecto al saber educativo (y sus instancias formales e informales) ocupan el lugar de intermediarios mediadores: críticos y creadores, interlocutores y traductores, antagonistas y filiales, impugnadores e impulsores, conservadores y transformadores. Esta es su función social: la intermediación de los saberes; función siempre condenada a ir y venir, a llevar y traer, a construir y desconstruir, a crear y entregar, a desarmar e integrar, a transcribir y traducir.

Los formadores de formadores deben definirse entonces como sujetos de la particularidad, de lo viejo-nuevo, de lo mixto, del exilio de lo propio, de la diversidad y la pluralidad, de la hibridación; como creadores de códigos, de palabras, de nuevos discursos siempre insuficientes, siempre incomprendidos, siempre en movimiento; como carne y presencia de la diferencia, extranjeros entre sus pares, entre sus padres teóricos y sus hijos prácticos. Migrantes de un territorio —del que por algo habrán salido— a una geografía por construir. Cartógrafos siempre dibujando límites y creando —creyendo que reconocen— los lugares de referencia de un nuevo continente: el de un discurso universitario (múltiple y diverso) hacia, desde, para y con los maestros de una escuela que ha de ser cada vez más múltiple y diversa.

Habrá que seguir creyendo en la educación pero sin promesas de igualdad. Creer en la nación (con minúscula), pero

en otra: una nación capaz de incluir a todos los grupos desde su particularidad. Habrá que reinventar Pípidas que lleven en la palabra y no sobre las espaldas el peso de la identidad, la diferencia y la dignidad. Habrá pues, que sostener la diversidad como práctica y como espejo, como oportunidad.

Obras consultadas

Aristóteles (1987). "Peri hermeneia o Tratado de la proposición". En: *Tratados de lógica*. México, Porrúa. p.124. Col. Sepancuántos.

Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887- 1994*. México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Arriarán, Samuel (s.f.). "El concepto de modernidad según Habermas". *La Vasija, revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre*, vol. 1, núm. 1. pp. 81- 88.

Bastian, Jean Pierre (1993). *Los disidentes, sociedades protestantes y revolución en México, 1872- 1911*. México, FCE.

Bataille, George (1984). *La experiencia interior*. Madrid, Taurus.

——— (1980). *El erotismo*. Barcelona, Tusquets.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1997). "Filosofía de la educación, posmodernidad y modernización educativa". *La Vasija, revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre*, vol. 1, núm. 1. pp.89- 97.

Cantón Arjona, Valentina (1998). "La aporía o cómo construir desde el vacío". *La Vasija, revista independiente espe-*

cializada en educación y ciencias del hombre, vol. 1, núm. 2. México.

——— (1997). *1 + 1 + 1 no es igual a tres. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. México, UPN. Colección Textos, 6.

——— (1996). “De los universales impuestos a los universales elegidos: un pasaje necesario para la definición de una pedagogía del particular». *Pedagogía (3a época). Revista especializada en educación*, vol. 11, núm. 7. México, UPN.

——— (1997). “Del capital y la refundación de la UPN”. *Excélsior*, 26 de agosto.

Ceballos, Manuel y Miguel Romero (1992). *Cien años de presencia y ausencia social cristiana (1891- 1991)*. México, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana (IMDOCSOC).

Condorcet (1992). *Escritos pedagógicos*. Madrid, Calpe. Traducción de Domingo Barnés.

——— (1992). “Informe sobre la organización general de la instrucción pública”. En: *Escritos pedagógicos*. Madrid, Calpe.

De Certeau, Michel (1995). “Proposiciones”. En: *La toma de... Op. Cit.*

De Certeau, Michel (1995). *La toma de la palabra*. México, Universidad Iberoamericana.

Dogan, Matei y Robert Pahre (1993). *La marginalidad creadora*. México, Grijalbo.

Feyerabend, Paul K. (1975). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista*. Barcelona, Ariel.

Florescano, Enrique (1997). *Estado, etnia y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México, Aguilar.

Foucault, Michel (1995). *La hermenéutica del sujeto*. Barcelona, Ediciones de la Piqueta.

_____ (1991). *Saber y verdad*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.

_____ (1988). *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.

_____ (1974). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.

Gellner, Ernest (1993). *Naciones y nacionalismo*. Madrid, Alianza Editorial.

Heidegger, Martín (1988). *Identidad y diferencia*. Madrid, Anthropos. Traducción de Helena Cortés y Arturo Lenk.

Kafka, Franz (1988). "Ante la ley". En: *El fogonero*. México, Prisma.

Le Goff, Jacques (1982). *Pensar la historia. Modernidad, presente y futuro*. Buenos Aires, Paidós.

Lefebvre, Henri (1973). *Contra los tecnócratas*. Buenos Aires, Granica Editor.

Olivé, León y Luis Villoro (1996). *Filosofía moral, educación e historia. Homenaje a Fernando Salmerón*. México, UNAM / FFYL y IIF.

Sánchez Vázquez, Adolfo (s.f.). "Sobre la posmodernidad". *La Vasija, revista especializada en educación y ciencias del hombre*, vol. I, núm. 2.

Villoro, Luis (1996). "Igualdad y diferencia. Un dilema político". En: Olivé, León y Luis Villoro. *Op. Cit.*

Vovelle, Michel (1996). *Ideologías y mentalidades*. Barcelona, Ariel.

Wallerstein, Immanuel (1996). *Después del liberalismo*. México, UNAM y Siglo XXI. p. 249.

Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault

Maria Teresa Yurén*

Presentación

La obra de Michel Foucault es atractiva y valiosa por múltiples razones. Una de ellas —en nuestra opinión la más importante— radica en marcar un hito en la manera de hacer filosofía, de realizar la crítica del presente, de mirar el pasado y el futuro.

En la conferencia que dio bajo el rubro *El orden del discurso*, Foucault (1983: 60-62) aludía al hecho de que toda interpretación significa un desplazamiento y se refirió, de modo específico, al desplazamiento que operó sobre el discurso filosófico la interpretación que J. Hyppolite hiciera de la filosofía hegeliana. Con sus propuestas metódicas, sus historias y su original manera de insistir en la ontología de la actualidad, Foucault realizó un nuevo desplazamiento que se resume en la insistencia de *pensar de otro modo*.

El trabajo de pensar —el *esfuerzo del concepto* como le llamó Hegel (1985: 46)— suele ser considerado como un trabajo propio de los filósofos de profesión. Pensar la educación es entonces una tarea filosófica; sin embargo, desde la posición donde nos ubica el desplazamiento foucaultiano, esta tarea no es ni exclusiva del filósofo de profesión, ni se encie-

* Doctora en Filosofía por la UNAM, profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Investigadora Nacional (SNI, nivel I). Este es un avance de una investigación más amplia que se desarrolla bajo el rubro: Sujeto y eticidad en los dispositivos de formación de docentes.

rra en el marco de la disciplina filosófica. Visto de esta manera, el problema no es, entonces, quién piensa a la educación, sino cómo pensar la educación. En este ensayo se exponen algunos lineamientos generales para pensar críticamente la formación de docentes, retomando la vía metódica trazada por Michel Foucault.¹

Apoyarnos en Foucault no es, sin más, considerar su obra como un conjunto de premisas que se emplean a la manera de un marco teórico. Lo que se intenta aquí es exponer el resultado de una particular lectura de los textos de Foucault, que permite reconstruir un conjunto de principios de análisis y una posición desde la cual se pueda orientar la crítica. Con tal reconstrucción no se tiene la pretensión de ser fiel a la letra del texto foucaultiano, ni la de lograr la aprobación de los estudiosos de la obra de Foucault, sino obedecer a la finalidad de establecer una estrategia para examinar críticamente la formación de docentes. En este sentido, hacemos nuestras las siguientes palabras de Bordieu:

Para ser verdaderamente fiel al espíritu de Foucault, ¿no habría que leerlo como él mismo ha dicho que leía, y de ese modo solamente? Recordemos, en efecto, que Foucault dijo que había leído a este o aquel autor no para obtener conocimientos, sino para sacar de allí reglas para construir su propio objeto. Hay que distinguir entre los *lectores*, los comentadores, que leen para hablar en seguida de lo que han leído, y los

¹ Especialmente en las siguientes obras: a) *La arqueología del saber*, en la que expone una opción metódica; b) la conferencia que se publicó bajo el rubro *El orden del discurso*; c) el conjunto de ensayos editados por J. Varela y F. Alvarez-Uría en el volumen *Microfísica del poder*; y d) los textos que se recogen en la obra *Tecnologías del yo y otros textos afines*.

que leen para hacer alguna cosa, para hacer avanzar el conocimiento, los *auctores* ¿Cómo hacer una lectura de *auctor*, que quizá sea infiel a la letra de Foucault, pero sea fiel al espíritu foucaultiano? (Bordieu, 1997: 13)

Pensar la educación

Desde la perspectiva foucaultiana, la tarea de pensar la realidad no está orientada a llegar a un punto determinado. Por el contrario, se asume como una tarea sin término, que se alimenta siempre de la pregunta por el presente. A esto se debe que la interrogación filosófica se repita, a veces insistentemente, a lo largo de los siglos.

El preguntar filosófico no elude la repetición pero, si no quiere perderse en el delirio, ha de escapar necesariamente de la reiteración, porque el presente por el que interroga siempre es distinto. Para eludir la reiteración se requiere —dice Foucault— *pensar de otro modo*, lo cual implica romper con las generalidades adquiridas, para exponerse al contacto con la no-filosofía, con aquello que la precede y que es su razón de ser: la experiencia. Dicho de otro modo, la vida de la filosofía depende de la no filosofía; por ello, es necesario:

recuperar para pensarlos, no para reducirlos, la singularidad de la historia, las racionalidades regionales de la ciencia, la profundidad de la memoria en la conciencia (Foucault, *op. cit.*: 61)².

² Cabe señalar que también puede reinterpretarse desde esta perspectiva la metáfora hegeliana del búho de Minerva que levanta su vuelo al caer el crepúsculo.

Pero, ¿no se ha pensado ya suficientemente la educación? ¿por qué y para qué pensar la educación? A la primera pregunta habrá que contestar un no rotundo. A la filosofía le interesa el presente; eso que somos hoy y que no es posible asir en un pensamiento único y cerrado. Sin embargo, para pensar el presente se requiere fijarlo por un momento; por eso, hay que decirlo. Pensar de otro modo implica entonces, *decir el presente*; tarea nada simple cuando se considera que entender el presente en *lo que es* nos obliga a buscar las *condiciones de existencia* de eso que pensamos; condiciones que siempre son únicas e irrepetibles.

Pensar la educación desde esta perspectiva no significa encontrar y describir un *eidos*, o un fundamento último, sino simple y llanamente atender a las regularidades (Deleuze, 1995: 159)³ que nos permiten entender por qué este presente es así y no de otro modo; qué es lo que en esto que existe se concibe como *lo normal*. Esto implica emprender la tarea de filosofar a partir de una pregunta que —aunque eluda al sujeto trascendental— tiene cierta reminiscencia kantiana, pues inquiere sobre las condiciones de posibilidad de un campo de experiencias. La intención de esta pregunta es la de orientar la búsqueda con vistas a identificar aquellas condiciones que dan lugar a la normalidad existente para compararlas con otras condiciones que pudieron dar lugar a experiencias distintas que, por diversas causas, quedaron sin realizarse. La interrogante filosófica implica, entonces, preguntarse por qué esta normalidad y no otra.

³ Según Deleuze, lo que Foucault entiende por regularidad es “la marcha de la curva que pasa por los puntos singulares o los valores diferenciales del conjunto enunciativo”.

Esta tarea siempre inacabada que Foucault ha llamado *ontología de la actualidad*, se traduce, como advierte Miguel Morey, en una *crítica de lo normal* que implica *decir el presente, pensando de otro modo* (1995: 116-118). Hacer tal ontología no equivale, entonces, a buscar las respuestas a las clásicas preguntas *¿qué es?* *¿para qué es?* en una *ousia* o esencia inmutable y necesaria y en un *telos* o sentido que proviene de un origen o fundamento último, sino en responder a las preguntas *¿qué somos hoy?* *¿cómo hemos llegado a ser eso?* *¿contra cuáles fuerzas se lucha para estar ahí?* (Foucault, 1992: 13-17) *¿qué podemos llegar a ser?* Como dice Foucault retomando palabras de Nietzsche, la ontología demanda reconocer que, detrás de las cosas,

no existe en absoluto su secreto esencial y sin fechas, sino el secreto de que ellas están sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas (*Ibid*: 10).

En esta vía metódica que estamos construyendo, pensar la educación significa ir a la búsqueda de esas piezas y esas figuras y dar cuenta de cómo han contribuido a producir la normalidad actual en el campo educativo. Dicho de otra forma, significa: a) reconocer *lo normal en educación* y proceder a su crítica, analizando las condiciones de existencia de esa normalidad y las condiciones de posibilidad de otras experiencias no realizadas, y b) examinar las condiciones presentes a partir de las cuales puede prefigurarse el campo de futuras posibles experiencias y determinar los aspectos en los que se puede influir en esas condiciones para procurar

ciertos cambios. Se trata, pues, de ver el futuro y el pasado desde la preocupación por el presente.

La breve respuesta que hemos dado a la pregunta ¿qué significa pensar la educación? confiere un tono de interpelación a la segunda de las interrogantes que planteamos: ¿por qué y para qué pensar la educación? Esta última surge de una honda insatisfacción respecto del presente, ya que, no obstante los esfuerzos que realizan pedagogos y educadores, los sujetos que se están formando en el sistema educativo mexicano distan mucho de ser críticos y creativos, de tener la autonomía intelectual y moral que cabría esperar y de poseer las competencias y motivaciones que supuestamente se procuran en su formación. El problema de lo que sucede en las aulas suele remitirnos no sólo a la problemática del curriculum y la organización escolar, sino también a los saberes y las prácticas de los docentes, lo cual, a su vez, nos conduce irremediamente a problematizar el ámbito de la formación de docentes, es decir, a preguntarnos acerca de los saberes, las prácticas y estructuras institucionales que confluyen de manera directa en la constitución de la subjetividad de los educadores y, de manera indirecta, en la constitución de la subjetividad de los educandos.

Tomando en consideración estas inquietudes, resulta adecuado problematizar la educación siguiendo la pista que Foucault marca en su ensayo "*Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política*", es decir, preguntándonos por las relaciones entre las experiencias (Citado por Larrosa, 1995: 288)⁴, los saberes y el poder (Foucault, 1990: 117).

⁴ Desde nuestra interpretación, el término *experiencia* remite al proceso mediante el cual el sujeto se configura. Por ello, la experiencia es siempre experiencia de subjetivación. En palabras

Tratándose de la educación, responder a estas preguntas obliga a examinar las prácticas que, como la socialización y la culturización, tienen una función preponderante en la escuela, así como las estrategias que se siguen para promover los aprendizajes, el desarrollo y la formación del educando. También habrá que relacionar las experiencias y prácticas con el discurso pedagógico y otros discursos asociados a éste, así como con las formas en las que se ejerce el poder en el ámbito educativo, lo cual implica revisar la estructura organizacional y normativa de la institución educativa y las formas de interacción, a fin de determinar los *mecanismos* de control y disciplina que se emplean.

La intención de realizar este tipo de problematización es, ciertamente, la de develar formas de sujeción que tienen lugar en el ámbito educativo, pero también —como hizo ver el propio Foucault (*Ibid*: 144)— la de criticar los efectos de poder de los saberes y la de poner al descubierto el espacio de libertad que puede aprovecharse, así como los cambios que, no obstante esas sujeciones, pueden todavía realizarse (*Ibid*: 143).⁵

de Foucault: "Se trata, en suma, de la historia de la 'subjetividad', si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo".

⁵ Pareciera que a muchos de los seguidores de Foucault les fascina tanto la idea de la sujeción, que llegan a rechazar algunas afirmaciones hechas por Foucault en las entrevistas que este autor concediera durante los últimos años de su vida, por el énfasis que pone en la libertad. En una de esas conferencias, realizada en 1982 y publicada bajo el rubro "Verdad, individuo y poder", Foucault afirmaba que su papel consistía en "enseñar a la gente que son mucho más libres de lo que se sienten, que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido contruidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida".

La reconstrucción del dispositivo: una estrategia

Este peculiar modo de hacer ontología propuesto por Foucault, tiene algunas consecuencias que han sido puestas de relieve por Deleuze (*op. cit.*: 158-159) y que es conveniente no olvidar: la primera es la cautela que habrá que tener con respecto de los universales. Estos deberán constituirse en objeto de crítica y no en pautas explicativas; en cambio, en el nivel de lo particular es donde habrá que buscar las piezas que puedan reconstruir las condiciones de posibilidad y de existencia de aquello por lo cual preguntamos. La segunda consecuencia consiste en que, lejos de atender a esencias inmutables o de ir a la búsqueda de lo eterno, la indagación se orienta a aprehender lo nuevo, lo actual, lo variable.

Si para pensar la educación hemos de echar mano de historias particulares y, por ende, atender a dominios regionales del saber, a prácticas y órdenes específicos, en los que se juega el poder, a experiencias determinadas de subjetivación, entonces, ello obliga a poner un límite al universo de datos que hay que manejar, al *corpus* de documentos que han de analizarse, a las prácticas e instituciones que han de examinarse. En suma, la tarea de pensar la educación está necesariamente mediada por un trabajo de delimitación y de determinación del ámbito respecto del cual ha de hacerse el análisis y el diagnóstico.

Por lo que toca a la educación, pueden considerarse diversos ámbitos posibles —la educación básica, la educación superior o la educación tecnológica, por ejemplo— entre los cuales debe elegirse uno para hacer el análisis. El referente

que hemos elegido para pensar la educación es el *ámbito de formación de docentes*, por considerar que es aquí donde se encuentran muchas de las claves que responden a la inquietud por el presente de la educación. Ahora bien, si de lo que se trata es de determinar los lineamientos generales de una estrategia metódica que, siguiendo la huella de Foucault, nos permita realizar la crítica de la formación de docentes, entonces habrá que reconocer que dicha estrategia no puede ser otra que la de reconstruir el *dispositivo* correspondiente. Giles Deleuze nos da la pauta para entender lo que esto significa cuando dice:

Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de lo que vamos siendo... en todo dispositivo debemos desenmarañar y distinguir ... la parte del archivo y la parte de lo actual... la parte de la analítica y la parte del diagnóstico (Deleuze, *op. cit.*: 159-160)⁶.

La metáfora empleada por Deleuze (*Ibid.*: 155) es por demás esclarecedora: un dispositivo dice, es como una *especie de madeja* formada por líneas o vectores de diferente naturaleza que representan procesos diversos pero relacionados y siempre en desequilibrio. Cada línea —que puede ser línea de sedimentación o de actualidad— está sometida a varia-

⁶ A lo anterior agrega Deleuze, para aclarar: "La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad..." *Ibidem*.

ciones de dirección y a derivaciones (*Ibid.*: 161)⁷. Podemos distinguir esas líneas cuando logramos desentrañar qué es lo que hace visibles a ciertos objetos (régimen de luz); cuáles son las reglas de formación y transformación del campo discursivo y la política conforme a la cual se establece la validez de los enunciados (régimen de verdad); cuáles son las fuerzas en ejercicio (los juegos de poder) y de qué manera tiene lugar la producción de la subjetividad (las experiencias de subjetivación).

Las preguntas que habrá que hacerse, entonces, para reconstruir el dispositivo que nos interesa, son las siguientes:

¿Qué es hoy la formación de docentes como campo de objetos?, ¿qué significa decir lo que se dice en el discurso pedagógico dirigido a los docentes?, ¿a qué régimen de verdad obedece dicho discurso?, ¿qué efectos de poder tiene el discurso pedagógico?, ¿cuáles son las relaciones de fuerza que se presentan en las instituciones formadoras de docentes?, ¿qué prácticas y mecanismos de control y disciplina se aplican?, ¿qué poderes y resistencias se ejercen en las instituciones formadoras de docentes?, ¿cuáles son los procedimientos de normalización que se privilegian en el proceso formativo?, ¿qué subjetividades se están constituyendo y cómo se lleva a cabo esto?, ¿cuáles son los espacios de libertad que hay que consolidar para generar experiencias de subjetivación?, ¿cuáles son los cambios que pueden hacerse para conservar y ampliar espacios de libertad, considerando las condiciones

⁷ La diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos, líneas de estratificación o sedimentación y líneas de actualización o de creatividad.

de posibilidad de experiencias posibles? Pero, la respuesta a estas preguntas que constituirían el diagnóstico, van de la mano de aquellas preguntas que orientan hacia la conformación del archivo: ¿cuáles son las condiciones de existencia de eso que hoy somos en la formación de docentes?, ¿cuáles son las condiciones que, en el pasado, podrían haber alentado la emergencia de algo distinto? Diagnóstico y archivo permitirán, en última instancia, realizar la ontología de la actualidad de la formación de docentes, para buscar la respuesta a la pregunta ¿cuáles son las condiciones que podrían alentar la ruptura de la normalidad y apuntar a algo distinto para el futuro?

Lo que procede, entonces, es trazar las líneas del régimen de luz, del régimen de verdad, de los juegos de poder y de las experiencias de subjetivación que se entretajan para conformar el dispositivo. Ello implica identificar las regularidades en las relaciones entre el saber, el poder y las experiencias y dar cuenta de las bifurcaciones que sufren las líneas, de los puntos en los que ellas se entrelazan, se entrecruzan, se tensionan entre sí o marcan fisuras en otras. La reconstrucción requiere, también, en determinados momentos, atenuar el trazo para anunciar una discontinuidad y suspenderlo cuando nos percatamos que ésta tiene lugar. Es especialmente en estos momentos de suspensión del trazo que estaremos haciendo la parte de la historia del dispositivo, pues —desde la perspectiva foucaultiana— no se trata de hacer una historia que refleje una evolución, sino una historia en la que la *discontinuidad* es, al mismo tiempo, la forma de operar, el objeto de estudio a cuya descripción nos abocamos, y el concepto que, bajo diversas formas (umbral, ruptura, escansión, etc.) aplicamos en nuestra búsqueda (Foucault, 1987: 13-14)⁸.

De lo dicho hasta aquí se desprende que *pensar la formación de docentes* no es el resultado de una forma de ontología que pudiera hacerse desde una torre de marfil, apartada de lo terreno. Es, en cambio, una tarea de crítica de la normalidad para cuya realización se requiere la reconstrucción del *dispositivo* de formación de docentes, donde se ponen al descubierto las relaciones entre saber, poder, y experiencias y sus condiciones de existencia.

Arqueología y genealogía

Si la estrategia que hay que seguir es la reconstrucción del dispositivo de formación de docentes, es porque la ontología de la actualidad se funda en el trabajo de análisis de tres ejes: la verdad, el poder y la moral. Aludiendo a éstos, Foucault distingue tres tipos de ontología histórica:

Primero, la ontología histórica de nosotros mismos en relación con la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento; segundo, una ontología histórica de nosotros mismos en relación al campo de poder a través del cual nos constituimos como sujetos que actúan sobre otros; tercero, una ontología histórica en relación a la ética a través de la cual nos constituimos como agentes morales (Dreyfus y Rabinow, 1988: 199)⁹.

⁸ En palabras de Foucault: "La discontinuidad es ese estigma del desparramamiento temporal que el historiador tenía la misión de suprimir de la historia, y que ahora ha llegado a ser uno de los elementos fundamentales del análisis... Constituye en primer lugar una operación deliberada del historiador... Es también el resultado de su descripción... Es, en fin, el concepto que el trabajo no deja de especificar".

⁹ En esta misma conferencia Foucault señala que el eje de la verdad fue estudiado por él en *El nacimiento de la clínica* y en *Las palabras y las cosas*, mientras que el eje del poder fue estudiado en *Vigilar y castigar*, y el eje ético lo trabajó en *Historia de la sexualidad*. Según la

Las opciones metódicas para realizar el análisis de los tres ejes señalados son: la arqueología y la genealogía. La arqueología tiene como dominio de análisis las unidades discursivas (Foucault, *op. cit.*: 42)¹⁰, las reglas de formación y transformación del discurso así como las relaciones de estas reglas con sistemas no discursivos (prácticas, instituciones, procesos económicos, relaciones sociales)(*Ibid.*: 263-276), gracias a las cuales es posible determinar el régimen de luz (o régimen de objetos), el régimen de verdad y los efectos de poder en el discurso.

Al respecto, es menester hacer dos precisiones: a) si bien el análisis arqueológico está dirigido propiamente a lo que Foucault denomina *unidades discursivas*, muchos de los lineamientos metódicos que el autor establece para este efecto, resultan útiles para analizar todo tipo de discurso, de ahí que sea posible que en un cierto estudio se apliquen lineamientos arqueológicos aunque no se haga propiamente arqueología; b) el análisis arqueológico nos coloca en la situación de tener que ir más allá del dominio del discurso y, por ende, de recurrir a otros lineamientos metódicos distintos a los de la arqueología, pues aunque el referente central del análisis arqueológico es el saber —y este no es otra cosa que una unidad discursiva que obedece a una práctica discursiva regular (*Ibid.*: 306)—, para determinar su régimen de luz y de verdad, es menester no solamente determinar las *prácticas discursivas*, sino también examinar las *prácticas*

opinión de este autor, los tres ejes estaban presentes, aunque de manera confusa, en *Historia de la locura. Op. Cit.* pp. 199-200.

¹⁰ Cuando Foucault habla de unidades del discurso, se está refiriendo a lo que llamamos *disciplinas*. En la *Arqueología del Saber* señala como ejemplos de unidades del discurso a la psicopatología, la medicina y la economía política.

no discursivas, que se revelan en las interacciones y en los órdenes institucionales.

La genealogía, por su parte, se ocupa del análisis de los juegos de poder y las acciones de resistencia (*op. cit.*: 171)¹¹ los cuales se revelan en las interpretaciones que a lo largo de la historia se hacen de los valores, la moral, los ideales, los derechos, etc. Lo que Foucault entiende por genealogía queda resumido en la siguiente idea:

... el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones. Y la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales, de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética como emergencia de diferentes interpretaciones. Se trata de hacerlos aparecer como sucesos en el teatro de los procedimientos (*Ibid.*: 18).

Hacer genealogía es, sobre todo, hacer una historia donde se hace destacar aquello que el *suceso* tiene de único, de efectivo, de irruptivo; pues, desde este enfoque, el suceso no es una decisión, una acción o un hecho, sino:

una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado y que se vuelve contra sus utilizadores, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, algo distinto que aparece en escena, enmascarado (*Ibid.*: 20).

Queda claro, entonces, que mientras que el dominio de la arqueología es el saber, el de la genealogía es el poder, en-

¹¹ No existen relaciones de poder sin resistencia; éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder. Foucault, M. *Microfísica del poder*.

tendido éste no como violencia o coerción, sino como relación de fuerza que deviene (*Ibid.*: 135),¹² como la acción de uno sobre la acción de los otros para determinar su conducta (Balbier, *et al. Op. cit.*: 87. Foucault citado por Dreyfus)¹³. No obstante la distinción que hacemos entre arqueología y genealogía, es necesario tener presente que se trata de dos momentos de una misma vía metódica, que busca poner de relieve los efectos de poder que produce el saber, y la clase de saber que produce un determinado ejercicio de poder. Saber y poder son indisolubles porque, como dice Foucault:

Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a partir de la producción de la verdad (Foucault, *op. cit.*: 110).

Por ello, la arqueología no puede prescindir de la genealogía, para determinar los regímenes de luz y de verdad y, por su parte, la genealogía no puede eludir la historia del saber, como tampoco puede prescindir de la aplicación de los lineamientos arqueológicos para analizar el discurso en el que se revelan las interpretaciones acerca de los valores y la moral, por más que dichas interpretaciones no configuren un saber propiamente dicho, y frecuentemente signifiquen

¹² Se trata de una relación de fuerza que reprime, de alguna manera, a la naturaleza, a los instintos, a una clase, a los individuos. *Ibid.* p. 135.

¹³ El poder es "un conjunto de acciones sobre posibles acciones", "es el nombre que uno atribuye a una situación estratégica compleja en una sociedad dada", "el ejercicio del poder consiste en 'conducir conductas' y ordenar el posible desenlace". "El poder, en el fondo, corresponde menos al orden del enfrentamiento entre dos adversarios que al orden del 'gobierno'" "Gobernar, en este sentido, es estructurar el campo de acción posible de los demás".

la oposición con respecto a la coacción de un discurso científico (*Ibid*: 131).¹⁴

Dada esta complementariedad, la arqueología y la genealogía constituyen el herramental adecuado para reconstruir un dispositivo y sólo se distinguen por el objeto sobre el que trabajan: la primera se aboca al análisis de los enunciados en tanto que conforman una unidad discursiva en la que el ser humano es sujeto y objeto a la vez, y a la determinación del correspondiente régimen de verdad (*Ibid*: 187);¹⁵ la segunda trabaja sobre las interacciones y las interpretaciones en las que se revelan los *mecanismos* mediante los cuales se ejerce el poder (especialmente la disciplina y el control) y las formas en las que se relacionan saber, poder e individuación.

El tipo de trabajo arqueogenealógico resulta todavía más pertinente para examinar la educación por cuanto ésta es: por una parte, la vía gracias a la cual los individuos acceden a ciertos saberes y se apropian de ciertos principios y normas de acción que activan su proceso de subjetivación, y, por otra, una de las vías principales por las que los individuos son normalizados (Foucault, 1983: 37).¹⁶

Por lo que se refiere al dispositivo de formación de docentes, el análisis arqueológico habrá de trabajarse específicamente

¹⁴ Dicho de otra manera: "la arqueología es el método propio de los análisis de las discursividades locales y la genealogía la táctica que a partir de estas discursividades locales así descritas, pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento."

¹⁵ Cada sociedad, dice Foucault, "tiene su régimen de verdad, su 'política general de la verdad': es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero." Foucault, M.

¹⁶ En palabras de Foucault: todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

con la unidad discursiva que conocemos como *Pedagogía*, para determinar el dominio de objetos de ese saber, los conceptos con los que se da significado al quehacer y al deber ser de la docencia, el lugar que los sujetos —docente, alumno, especialista, directivo, etc.— ocupan en el discurso, las estrategias para la producción, distribución y apropiación del saber pedagógico, y la política general por la que se asume este último como verdadero (Foucault, 1987: Capítulo II).¹⁷ En este punto, la arqueología se enlaza con la genealogía pues, de lo que se trata, es de sacar a la luz los poderes que se ponen en juego en los procedimientos de control del discurso, para delimitar ciertos objetos y determinar cuáles son los sujetos que hablan con legitimidad, cuál es el lugar de los actores objetualizados, qué es aquello que está excluido, cuáles son las fórmulas que se siguen para que el discurso sea válido y cómo se utiliza éste (Foucault, 1983: *passim*).¹⁸

Por su parte, el análisis genealógico habrá de orientarse al análisis de los *sistemas de formación de docentes*, para examinar ahí las interacciones, los mecanismos disciplinarios y de control, las interpretaciones en torno a valores, principios, ideales y derechos, y el *ethos* en el que se desarrolla el proceso de formación de docentes.

El saber pedagógico y los sistemas de formación constituyen, entonces, el objeto de estudio sobre el que se aplicará el herramental arqueogenealógico.

¹⁷ En otras palabras, se trata de encontrar lo que Foucault llamaba *reglas de formación* de los objetos, de las modalidades enunciativas, de los conceptos y de las estrategias.

¹⁸ Sobre estos procedimientos de control versa la conferencia de M. Foucault que se publicó con el título *El orden del discurso*.

Ontología de la actualidad: crítica de lo normal

El trabajo arqueogenealógico sólo adquiere sentido si se enmarca en eso que Foucault llamó ontología de la actualidad u ontología de nosotros mismos y que definió de la siguiente manera:

La ontología crítica de nosotros mismos debe ser entendida no como teoría, ni como doctrina, ni tampoco como un cuerpo de conocimientos durables que va en aumento; debe ser concebida como una actitud, un ethos, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos sea al mismo tiempo análisis histórico de los límites que se nos imponen, y experimentación de la posibilidad de transgredirlos (Foucault, 1994. Citado por Fernando Álvarez Uría. Prólogo: 30).

Esa crítica de lo que somos es, como hemos dicho ya, una crítica de lo normal. En efecto, de las tesis foucaultianas sobre el poder, se puede inferir que éste es productor de la realidad por cuanto tiene como principal efecto la normalización. Es poder, como advierte Morey (*op. cit.*: 118), que opera sobre los hábitos, los principios racionalizadores y las tradiciones o legitimaciones históricas, para conformar aquello que se percibe como *normal*.

Si esto es así, entonces, hacer la crítica de lo normal en el ámbito de la formación de docentes significa discernir lo normal en lo actual, es decir, identificar aquello que, por estar tan presente, suele ocultarse a simple vista. Nos referimos a: a) los hábitos que se ponen de manifiesto en las interacciones que se realizan dentro de las instituciones formadoras de docentes; b) los principios, finalidades y crite-

rios axiológicos que rigen y orientan las actividades, procedimientos y proyectos de formación de docentes, c) las formas de organización y los papeles y posiciones que asumen los distintos actores (docentes en formación, formadores de docentes, directivos) y que han sido legitimadas, y en algunos casos, legalizadas.

Puesto que se suele confundir lo normal con lo moral (*op. cit.*: 121),¹⁹ la crítica de lo normal trae consigo lo que Morey llama: el *efecto nietzscheano del derrumbe de los ídolos* (*Ibid.*: 119). A ello se debe que se eluda tan frecuentemente la realización de esta tarea con el consecuente abandono de la intención de hacer la ontología de nuestra actualidad. Sin embargo, la crítica de lo normal es ineludible desde la perspectiva foucaultiana, porque nos coloca en la línea de subjetivación del dispositivo, en la dimensión del *sí mismo*, respecto de la cual aclara Deleuze:

Esta dimensión del sí-mismo no es en modo alguno una determinación preexistente que ya estuviera hecha... una línea de subjetivación es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo... Es hasta una línea de fuga. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza establecidos como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique... Son estas reglas facultativas de la dominación

¹⁹ Al respecto dice Morey "La crítica que Foucault formula contra lo normal atestigua una evidente irritación por la confusión de lo normal y de lo moral, por el paso de una moral de la virtud a una moral de la normalidad propuesta como progreso... De ahí la importancia que Foucault asigna a la crítica de nuestra voluntad de normas, de nuestra voluntad de estar normalizados, de ver nuestras diferencias reconocidas como normales".

de uno mismo las que constituyen una subjetivación, autónoma, aun cuando ulteriormente esté llamada a suministrar nuevos saberes y a inspirar nuevos poderes... producciones de subjetividad [que] se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro (Deleuze, *op. cit.*: 157).

Esta línea del dispositivo es, en realidad, una línea triple que se trenza a partir de las relaciones entre: a) las tecnologías del yo —que son habilidades y actitudes aprendidas que permiten al individuo actuar sobre sí mismo—; b) los efectos de las técnicas del poder normalizador, que se orientan a gobernar a los individuos de manera continua y permanente y que, en la modernidad, adquieren la forma del poder pastoral que individualiza homogeneizando, y del poder centralizador y totalizador de la razón de Estado (Foucault, 1990: 48 y 98), y c) la acción de resistencia que logra subvertir la relación del individuo con los saberes y poderes establecidos.

El trazado de esta línea de subjetivación depende de la aceptación del supuesto de que, si bien, el individuo, con su identidad, es el producto de una relación de poder (Foucault, 1992: 122), puede escapar del poder establecido, transgredir la normalidad, contradecir los saberes aceptados como válidos y, por ende, producir nuevas formas de subjetividad.

De lo dicho hasta aquí se infiere que, para hacer la ontología de nosotros mismos, no sólo habría que ver al pasado, sino también al futuro, aceptando que la racionalidad estratégica de las técnicas de poder, puede ser fracturada en aras de una racionalidad distinta. Para apoyar esta idea, nada mejor que las palabras de Foucault:

Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de doble imposición política consistente en la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno.

Se podría decir, para concluir, que el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy, no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado, y de sus instituciones, cuanto liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que éste conlleva. Hemos de promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante muchos siglos (Foucault, 1994: 30-31).

La línea de subjetividad del dispositivo, cuando existe, es signo de la capacidad del dispositivo de transformarse y va marcando caminos de creación que a veces abortan pero que a veces concluyen en la ruptura del dispositivo y la creación de uno nuevo (Deleuze, *op. cit.*: 159). A esta posibilidad apostamos cuando insistimos en la necesidad de pensar la formación de docentes. Se trata no sólo de responder a la interrogante sobre lo que somos y dejamos de ser en la formación de docentes, y de revisar lo que pudimos ser y no fuimos, reconstruyendo el campo de experiencias posibles que no lograron hacerse actuales, sino también de reflexionar acerca de cómo se perfila el futuro, y de prefigurar un campo de experiencias que serían posibles si se hicieran ciertos cambios en los hábitos, las prácticas, los órdenes institucionales, los principios de acción de nuestra actualidad (*Ibid.*: 172).²⁰

²⁰ No se trata, como señala Deleuze, de predecir, sino de estar atento a lo desconocido que llama a nuestra puerta.

Negarnos a realizar tal tarea significaría aceptar sumisamente la lógica estratégica y renunciar a alentar nuevas formas de subjetividad. La pregunta que cabe hacernos al respecto es: ¿podremos darnos el lujo de no asumir una posición crítica en un presente como el que estamos viviendo, sin arriesgar los espacios de libertad que tenemos y que podemos ampliar?

Obras consultadas

Balbier, E. *et al.* (1995). *Michel Foucault, filósofo*. 2. ed. Barcelona, Gedisa. Traducción de A.L. Bixio.

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI. 206p. Compilado por Isabel Jiménez.

Deleuze, Gilles (1995). "¿Qué es un dispositivo?". En: Balbier, A. *et al.* *Op. Cit.*

Dreyfus, Hubert L. (1995). "Sobre el ordenamiento de las cosas. El ser y el poder en Heidegger y en Foucault". En: Balbier, E. *et al.* *Op. Cit.*

_____ y P. Rabinow (1988). "Sobre la genealogía de la ética. Entrevista a Michel Foucault". En: Mallea, G. *et al.* *Op. Cit.*

Foucault, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Ediciones de la Piqueta. 142p. Col. Genealogía del poder, núm. 25. Editado y traducido por F. Álvarez Uría.

_____ (1992). *Microfísica del poder*. 3. ed. Madrid, Ediciones de la Piqueta. 189p. Col. Genealogía del poder, núm. 1. Editado y traducido por J. Varela y F. Álvarez Uría.

_____ (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós/ ICE-UAB. 140p. Traducción de M. Allende Salazar.

Foucault, Michel (1987). *La arqueología del saber*. 12. ed. México, Siglo XXI. 355p. Traducción de A. Garzón del Campo. (1 edición en francés, 1969).

——— (1983). *El orden del discurso*. 2. ed. Barcelona, Tusquets. 64 p. Col. Cuadernos marginales, núm. 36. Traducción de A. González Troyano.

Hegel, G. W. F. (1985). *Fenomenología del espíritu*. México, FCE. 483p. Traducción de Wenceslao Roces.

Mallea, G. *et al.* (1988). *Foucault y la ética*. 2. ed. Buenos Aires, Biblos. Col. Filosofía. Traducción de E. Chiban.

Larrosa, Jorge, ed. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, Ediciones de la Piqueta. Col. Genealogía del Poder, núm. 26.

——— (1995). “Tecnologías del yo y educación”. En: Larrosa, Jorge, ed. *Op. Cit.*

Morey, Miguel (1995). “Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal”. En: Balbier, E. *et al.* *Op. Cit.*

Política educativa y universidad públicas. Fin del siglo XX

*Raquel Glazman Nowalski **

Una síntesis inicial

1. Al igual que se plantea una recomposición social y económica mundial, el nuevo orden demanda una reformulación del papel social y académico de las universidades públicas.
2. Hoy el conocimiento universitario se ve afectado en tres líneas básicas: el cambio de valores que conduce a revelar sus fines operativos; el poder de la información como mercancía útil para gobernantes y empresarios, y el carácter vertiginoso de la reproducción del conocimiento, especialmente en la esfera técnica.
3. Esto entraña una reconsideración del papel social de las universidades que, en países como el nuestro, ha sido de gran participación política y social, mediante la crítica profesional.
4. En el lenguaje del neoliberalismo educativo, las concepciones de calidad, excelencia, eficacia y competitividad se han usado de base para instaurar procesos de exclusión, clasificación y jerarquización de sujetos y entidades universitarias, en sentidos que rebasan el ámbito académico y adquieren proyección social.
5. La evaluación externa de universidades, aplicada por organismos burocráticos internos e instancias externas pro-

* Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

motoras de créditos y acreditaciones, se ha constituido en el mecanismo que invierte la jerarquía del conocimiento en las universidades, somete la autonomía universitaria en el manejo del conocimiento a ponderaciones externas y plantea procesos de perversión social y académica.

6. En la dinámica nacional, y pese a las buenas intenciones declaradas, las evaluaciones aplicadas buscan otros objetivos como la fiscalización, el control de fondos y la reducción de presupuestos mediante procesos de clausura de oportunidades y selección de acceso.
7. Lo anterior demanda una reflexión en torno a la educación superior que implica:
 - a. Restaurar su lugar como espacio libre de pensamiento y expresión.
 - b. Insistir en el papel social y académico de las universidades públicas mexicanas.
 - c. Recuperar el sentido de la formación sociocultural y humanística en procesos integrados a la capacitación técnica y científica para conformar sujetos íntegros e integrados.
 - d. Impulsar procesos universitarios de autoevaluación que sustituyan el control y la exclusión de las evaluaciones externas y promover la crítica como base de decisiones y proyectos de innovación académica.
 - e. Recuperar la dignidad de las universidades públicas mexicanas, expresada en la autonomía académica institucional e individual y en la libertad del conocimiento.

De la recomposición económica a la reformulación del sentido de la universidad

Una de las paradojas del fin de siglo mexicano es la presencia simultánea de una apertura de procesos de democratización en las contiendas electorales y la tendencia a la clausura de la participación social de amplios sectores en otros ámbitos. En términos generales, esto se manifiesta por las contradicciones del propio neoliberalismo, la incongruencia entre las demandas de las instancias internacionales y los requerimientos de las dinámicas internas.

Los requisitos económicos planteados a nivel global por el neoliberalismo, han conducido a una serie de limitaciones en torno a las políticas de apoyo a las clases media y baja; esto se expresa entre otros, en la restricción paulatina y creciente de niveles de bienestar y de participación social en los beneficios públicos. Cada vez aumentan, con mayor fuerza, las exclusiones de los beneficios sociales conquistados, como educación y salud, mediante mecanismos que rebasan espacios institucionales delimitados para constituirse en procesos de amplio alcance.

En este marco, los requerimientos económicos y las demandas democratizantes se contradicen y ambos aparecen como exigencias a la vez urgentes e incompatibles.

México vive paradójicamente una apertura de la democracia y una crisis de poder. Mientras las definiciones tradicionales de partido y de contienda electoral se cuestionan en la teoría y la práctica, las oportunidades de participación en ámbitos de la vida social educativa y política se reducen: las relaciones se cierran. Así como la sexualidad, el género y la

religión se abren a la discusión, se acentúan las persecuciones raciales, las manifestaciones xenófobas y las luchas entre grupos religiosos. Hoy Chiapas es el lugar de la apertura y el cierre, el ámbito de la vanguardia en el uso de los medios y la depauperización extrema; de la violencia y la pacificación.

En la medida en que los aspectos autoritarios del neoliberalismo se imponen con fuerza creciente en los distintos ámbitos de la educación y la cultura, los intentos de rescatar la identidad nacional de diversas instituciones pierden fuerza. Así, nuestras universidades, para entrar al espacio de la competencia, tienden a abandonar los mandatos de búsqueda de la verdad desde el valor intrínseco del conocimiento; desde la esencia de la calidad como resultado inherente de los procesos de investigación y desde un sentido humanista y social de la docencia en la educación superior.

Las universidades públicas cambian su rumbo, la identidad de las instituciones y de sus actores se ciñe al interjuego de variables ajenas, en una reducción a puntajes de todo tipo, como condición mágica para la "excelencia".

Poco a poco las instituciones de educación superior se convierten en centros de oferta y demanda, forman parte del Gran Mercado Universitario Nacional, con la pretensión de participar en el Gran Mercado Global. Aun así, ciertos sectores universitarios amplios dudan sobre las posibilidades de rebasar el *status* de Gran Maquilador, que en la geografía económica se le concede a países como México, tanto en el espacio del conocimiento como en el de las finanzas, e intentan plantear una batalla en este campo.

En la carrera tras un imposible, *la excelencia, la calidad y la competencia* se constituyen en criterios básicos de funcionamiento, rigen el destino de las instituciones universitarias y actúan como pivotes que inician, desarrollan o acenúan los procesos de pérdida de identidad de actores y responsables de la educación superior.

Ésta pasa a regirse desde referentes constituidos por la "clientela potencial" representada indistintamente por los estudiantes, los empleadores o los usuarios de la investigación, en la imaginación de políticos y directivos universitarios.

En la medida en que el neoliberalismo tiende a crear el reino de las individualidades, se acentúa la tendencia a la desaparición de proyectos políticos y académicos de carácter amplio en aras de proyectos personales o grupales de sectores afines con intereses definidos; existe en este sentido, una tendencia al abandono del concepto de Academia como proyecto social.

El planteamiento althusseriano de la educación como espacio ideológico se confirma y la relación educativa vista como expresión hegemónica adquiere sentido en las recomendaciones de instancias internacionales. La educación como espacio de poder rebasa el ámbito del salón de clase, para constituirse en una forma de la relación ciudadana: una vez más los sujetos educativos se ven obligados a reconocer y validar el poder del Estado.

En este marco nos interesa ubicar dos temas básicos a nuestro modo de ver: el de la reformulación del conocimiento en las circunstancias actuales, y el del lugar de las universidades públicas en México.

Cambio de valores frente al conocimiento

En el libro de Lyotard *La Condición Postmoderna* se destacan tres cuestiones que según el autor afectan el saber en las condiciones vigentes:

- a) El criterio de operatividad que desplaza la búsqueda de la verdad y la justicia hacia la utilidad del conocimiento.
- b) El desarrollo inusitado y vertiginoso de conocimiento nuevo, especialmente en el ámbito tecnológico, que convierte a la velocidad en un componente fundamental de la investigación y la transmisión del conocimiento. En la actualidad, la vigencia se constituye en un elemento curricular esencial al definir la selección de contenidos del plan; y
- c) La tendencia creciente del conocimiento a convertirse en una mercancía de información útil para los poderes público y privado. Las nuevas formas de relación universidad-Estado y las condiciones de la educación en la sociedad de hoy, apuntan al papel de la educación como acompañante del orden económico establecido, en lo que algunos autores han llamado la revolución de los valores en torno al conocimiento (Sakaiya, 1991).

Si referimos esta revolución a los avances en las posibilidades de los procesos educativos que contribuyen a mantener a los alumnos actualizados, un mundo donde el dinamismo del conocimiento y el saber se constituyen en componentes fundamentales del quehacer humano, no podemos menos que

festejar todo el esfuerzo que entraña la modernización de entidades escolares.

Pero cuando pensamos en la banalización que implica circunscribir la educación a su aspecto informativo, limitar el espacio humanístico, social y filosófico en una inversión de los contenidos que pondera desmesuradamente la utilidad y el aspecto práctico; cuando contraponemos la formación de hombres y mujeres íntegros e integrados a la de especialistas limitados, nos resulta necesario llamar la atención de los centros de educación superior, en torno al peligro que implica el reduccionismo en la formación universitaria.

Las demandas de una nueva relación Universidad-Estado

Las universidades tienen múltiples facetas, pero aquí nos interesa destacar la de instancias dedicadas a la búsqueda de la verdad mediante la investigación y la de formación en escuelas profesionales o vocacionales, cuya libertad y autonomía se demuestran como requisitos básicos de su funcionamiento "...Mientras existan las universidades libres, las oportunidades para el intelecto siguen estando abiertas".

Autores como Goodman, afirman que la Universidad es el principal lugar para el intelecto, dado el reconocimiento de la libertad académica por parte de la sociedad en general y la liberación del académico de las presiones del mercado" (1962: 256-279; Coser, 1980: 304). Ambos aspectos son hoy objeto de cuestionamiento desde nuevas versiones del papel universitario.

El reconocimiento de esta libertad se ve amenazado en el momento en que grupos limitados públicos o privados, se atribuyen derechos en cuanto al carácter que debe tener el conocimiento universitario y el curso que debe tomar el desarrollo intelectual.

En la misma tónica, el docente y el investigador se ven sometidos a presiones mediante infinitos mecanismos de evaluación, cuya tónica oscila año con año en función de las vicisitudes de la crisis y la carencia de una política propia de la educación superior, analizada, emitida y construida en el seno nacional, con la intervención de los actores de los procesos económicos.

Si los universitarios —mediante un proceso lento y largamente gestado de marginación— han renunciado a la definición interna de sus propios lineamientos, no es de extrañar que la influencia externa de los sectores políticos y económicos adquiera un lugar de dominio en los procesos relacionados con la administración universitaria, la docencia y la investigación en las universidades públicas nacionales.

El derecho al ejercicio académico aparece hoy delimitado y configurado desde definiciones externas a la propia instancia académica, con criterios que difieren de los valores del ejercicio intelectual y la producción del conocimiento. Las presiones a las instancias de educación superior provienen de agencias políticas, entidades financieras u organismos internacionales que demandan finalidades y piden definiciones universitarias desde un escaso conocimiento de la historia, filosofía, idiosincrasia y las condiciones de la educación superior nacional.

La evaluación como política educativa y base de la nueva relación

Quisiéramos revisar aquí una versión sobre las múltiples formas que la evaluación y la acreditación aplicadas a las instituciones, los programas, los posgrados, la investigación, la docencia, los investigadores, los docentes y los egresados profesionales, cumplen en el cambio de las concepciones universitarias.

Para esto vale plantear una cuestión nodal que, en nuestra opinión, opera hoy con gran eficacia; la evaluación logra establecer un orden de lo que es importante en educación, de lo que se valora... La relevancia indirecta que hacen las evaluaciones sobre determinados focos de atención, conduce a afirmar la frecuencia con que, en lugar de discutir lo que debe enseñarse, por qué y para qué, se decreta lo que se evalúa. De modo que los valores y referentes educativos llegan a depender de la evaluación.

Dicho de otra manera, existe una inversión de procesos donde lo que se evalúa, determina lo que se debe enseñar, e incide directamente en las formulaciones y cambios de planes de estudios, proyectos y presentaciones de resultados de la labor docente e investigativa. El espíritu, el sentido y los contenidos se establecen, entonces, en función de las evaluaciones y en los términos demandados por las instancias evaluadoras.

En el esquema de la educación superior nacional, parece urgente recuperar un orden frente a la inversión de mecanismos que coloca a la evaluación en un primer plano de la política universitaria. Asimismo, frente a las evaluaciones internas, impuestas como recurso burocrático para la distri-

bución de recursos, el apoyo a la autoevaluación de las universidades con criterios propios se constituye en una forma fundamental de diagnóstico para el conocimiento, el autoco-nocimiento institucional y la superación académica.

Evaluación y condicionamientos económicos de la educación superior

La evaluación externa impuesta como decreto, se implanta en las universidades mexicanas en el momento en que la crisis económica lleva a condiciones insalvables y que los recursos económicos para su supervivencia se rigen desde lineamientos políticos, directrices económicas y préstamos bancarios internacionales. Opera entonces un desplazamiento del carácter público y las metas del derecho social a la educación, hacia planteamientos oficiales y oficialistas, que fincan la existencia de las universidades en los criterios de distribución de recursos definidos por instancias privadas o públicas.

En el fondo, las entidades de la burocracia evaluadora —ya sea porque se les ha atribuido el poder de evaluar y el ejercicio de la evaluación como función administrativa, ya sea porque persiguen intereses como la racionalización de recursos o la satisfacción de las demandas de la esfera productiva— se han convertido en blanco de la crítica. La práctica de la evaluación que se aplica hoy en la educación superior nacional, es una actividad sujeta al cuestionamiento de sectores académicos más activos y analíticos de las universidades que ostentan posiciones precisas con relación a los aspectos teóricos, técnicos y axiológicos de la evaluación

educativa y del sentido atribuido a los objetivos y funcionamiento de la universidad pública nacional.

En una concepción guiada por la idea de clasificar a las universidades y sus integrantes conforme a la distribución económica mundial, se pretende ahora resituar a sujetos, instituciones y campos de la educación superior en niveles “de punta” o “de cúpula” (que serían los de la “alta investigación”; tendrían una gran relación con el primer mundo, desarrollarían trabajos de “excelencia” y presentarían altos niveles de calidad) a los que se les destina ya altos recursos. Habría también instituciones de educación superior fundamentalmente profesionalizantes y altamente docentes, donde la venta de servicios de difusión se ligaría a las asesorías como expresión de una investigación de carácter utilitario y práctico. Y por último, habría y, de hecho ya existe, toda una gama institucional dedicada a la promoción de los técnicos requeridos por el mercado productivo, que demanda una mano de obra calificada y barata en los países periféricos, amén de cierta necesidad real, argumentada en el ámbito nacional.

En este sentido, se hablaría de establecer una reclasificación de sujetos e instituciones y de reafirmar una distribución de recursos en la educación superior que afirmara la existencia de... “pocos, muy pocos con mucho y muchos con poco o con nada” esto es, un esquema de exclusión y selección y la exacerbación del elitismo intelectual.

Un resumen de lo hasta aquí señalado permite regresar al razonamiento inicial. El nuevo orden económico y social demanda una revolución en torno a la concepción, los valores del conocimiento, su administración y difusión en las universidades, que entraña elementos positivos y dificulta-

des. Visto esquemáticamente, entre las bondades se destacaría una exposición dinámica y actualizada a la producción y transmisión de conocimientos, mediante formas múltiples de acceso a los estudiantes y estudiosos. Entre las dificultades destaca la práctica de la evaluación como antecedente, para obligar a instituciones y sujetos a adaptarse a los cambios exigidos por las condiciones económicas, a partir de concepciones invertidas y decretos varios.

A nuestro modo de ver, es condición de las universidades y de los académicos discutir la jerarquía y “calidad” de los contenidos que se imparten en sus centros de formación. Esta condición se subvierte, si en lugar que se decida a partir de criterios académicos y se planee en consecuencia, sean los evaluadores o el mercado de trabajo, quienes señalen los referentes y los criterios de ponderación del contenido universitario, del valor del conocimiento, de la “eficacia” de las instituciones universitarias, de la “excelencia” de los posgrados o de la calidad de los planes de estudio profesionales.

Autonomía y conocimiento

Las ideas en torno al aprendizaje, la enseñanza, la difusión del conocimiento y su promoción por la vía de la investigación, han encontrado su arraigo en las universidades entendidas como empresas intelectuales, ocupadas, sobre todo, del avance del conocimiento y la sabiduría (Veblen, 1957: 27).

En las universidades existen varios tipos de conocimiento, desde el arte y la filosofía hasta la cirugía dental. Con las particularidades de cada campo, este conocimiento es desa-

rollado por académicos, especialistas y profesionales, y apoyado por administradores en las tareas de organización y financiamiento. Las formas de evaluación externa, ejercidas como medio de presión a los académicos y a las instituciones universitarias, atenta contra la autonomía y la libertad del conocimiento y desplazan las actividades académicas de la producción del saber, a la producción económica y material.

Un argumento que pareciera operar en los administradores de dichas evaluaciones es el de que los estudiantes (clientes) tienen derecho a exigir un producto de “calidad” a la Universidad mexicana, a la que se busca insertar en la ética del comercio. Opera aquí por un lado, la afirmación de que “el que paga la flauta da el tono”, y por el otro, la lógica de que “... aquellos que compran cierto servicio, pueden prescribir la naturaleza del servicio que le será rendido”. Esto resulta especialmente difícil de conciliar en lo que al conocimiento concierne y resulta sutil, amenazador y determinante para la producción futura de conocimientos; universitarios de diversos sectores —incluyendo un amplio sector de autoridades clave— se ven atrapados en la mecánica de la evaluación como puerta del mejoramiento y en la ideología del privilegio.

La autonomía universitaria y la libertad de cátedra como principios que garantizan una promoción libre del conocimiento, descansan en la filosofía de los otorgadores de recursos (ya sean privadas como las distintas fundaciones y organizaciones de apoyo a las actividades académicas o públicas, como los diferentes sectores gubernamentales, federales o estatales) no pueden prescribir el carácter del conoci-

miento o su naturaleza. La evaluación establece directamente dichas prescripciones al determinar los criterios que valoran la producción universitaria de conocimiento. Se constituye así, en una forma indirecta de disposición del conocimiento, que debe ser producido y de los procesos que lo avalan.

En el fondo de algunos planteamientos y criterios que sustentan la evaluación de universidades, subyacen los supuestos de que la producción económica y la producción de conocimiento operan con la misma lógica. Estas formas de evaluación atacan aquello que hace de las universidades, centros particulares para el trabajo intelectual en la medida en que presentan condiciones relacionadas con:

- La libertad académica
- La idea de un conjunto de sujetos que reciben remuneración por labores de docencia y de investigación
- La existencia de un medio donde el interés social compartido por varios sujetos es la búsqueda y la difusión del conocimiento.
- La posibilidad de comunicación entre sujetos de intereses afines.
- La proporción de un espacio que facilita que grupos de investigadores se aboquen a la búsqueda de soluciones a problemas complejos en diferentes áreas sin presiones económicas.
- Un tiempo relativamente amplio para la dedicación total al pensamiento y la investigación.

Función socioacadémica y humanística de la universidad pública en México

Frecuentemente se confunden los planos de tratamiento en torno a la universidad; igual que al referirnos al curriculum, podemos hablar de la universidad real, la universidad potencial o la universidad ideal (que varían según sectores e ideologías). Todo el ideario universitario está influido por la concepción de hombre, cultura, educación y sociedad pretendida, en una multiplicidad de visiones. En este amplio mosaico, la pluralidad, lo mismo que el ejercicio libre del académico y la autonomía en la creación, difusión y transmisión del conocimiento, se convierten en imperativos de las universidades públicas.

En el mundo ligado al poder de la información, las universidades tienen que conjugar la preparación científica y técnica con el análisis social. En una sociedad democrática, la información no puede dejar de ponerse a disposición de amplios sectores frente a lo que sería una transmisión elitizada de "expertos a los expertos".

En una sociedad avanzada, la crítica y autocrítica adquieren lugares fundamentales, la universidad no puede abandonar el impulso a la reflexión individual y social sobre el conocimiento y el saber disponibles. Si la universidad se deja dominar por las leyes del mercado y descuida las funciones reflexiva y crítica señaladas, corre el riesgo de perder parte de su esencia, al dejar de lado una veta básica de su identidad, relacionada con la autonomía de individuos y pueblos.

Se espera que las universidades formen sujetos con una visión de la realidad, con un compromiso ideológico y con

una formación idónea en campos específicos de actividad. Esto implica el acopio individual y social de conocimientos, y un dominio de habilidades que se contraponen al simple concepto de capacitación profesional u ocupacional.

Las funciones de las universidades mexicanas a lo largo de la historia se definen en dos espacios: el académico y el social. Tradicionalmente, las universidades se han visto como centros de producción y tratamiento del saber; su esencia ha planteado su insustituibilidad; en este sentido, no hay ni ha habido otras instituciones que cubran sus funciones; si las universidades intentan desarrollar tareas de otra índole o limitar sus actividades al ámbito de la producción económica, es probable que inicien la construcción de su fracaso. La formación en las universidades públicas mexicanas implica una concepción profesional y un papel político, enmarcado dentro de ciertos límites socioculturales relativos al quehacer del conocimiento.

Puede asegurarse que las formas educativas del nivel superior, han entrañado procesos educativos de enseñanza e investigación, e implican integraciones que, al mezclarse con ciertas formas de poder, conducen a relaciones *perversas*. Hoy, en las condiciones universitarias de muchas instituciones públicas del país, se instauran procesos que van desde la exclusión de voces críticas o cuestionadoras hasta la selección intencionada de conocimientos en el curriculum, desde la discriminación en el financiamiento de programas y la admisión selectiva de los alumnos, hasta la inclusión de profesores con características determinadas de sumisión. En el juego de las evaluaciones, los propios académicos se hacen

partícipes del lugar de las universidades como instancias de poder, vale entonces también traer a colación su responsabilidad en los procesos selectivos implantados.

Una revisión del papel de las universidades públicas mexicanas en sus diferentes representaciones a lo largo de la historia social del país, entraña el reconocimiento de cambios profundos en sus concepciones a partir de la década de los ochenta. Este cambio está constituido por las actitudes, valores, actividades, procedimientos, características, funciones y desempeños requeridos por la práctica profesional y social del egresado universitario.

Quisiera traer aquí las palabras de Latapí:

En nuestra tradición, la conciencia de las universidades, principalmente de las públicas, va más allá, aspiran a extender su responsabilidad intelectual a la orientación del desarrollo del país, a decir su palabra a partir de su conocimiento especializado respecto a las políticas públicas y a la conducción de los procesos sociales, de lo cual se derivan también proyecciones al orden político. Es, por tanto, una exigencia que llega a la "cultura y a los valores colectivos" y no se satisfará con el hecho de que las universidades vendan sus servicios para proyectos de desarrollo regional. De esta concepción se deriva también la renuencia tradicional de nuestras instituciones públicas de educación superior a aceptar intervenciones empresariales en su dirección (1962: 12).

Formación académica y perfil del egresado universitario

La definición precisa del perfil del egresado de cada una de las instituciones de educación superior del país, representa

un marco para contrastar la imposición de misiones, metas y actividades a las universidades nacionales; sintetiza a su vez, un referente básico potencial de las autoevaluaciones.

Este perfil se constituye con los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades de actuación profesional (éticas, políticas y económicas) en los ámbitos laboral y social. Se concreta en tareas, funciones, actividades y acciones, susceptibles de ser llevadas a cabo por el egresado.

En términos generales, el perfil del egresado es una representación del sujeto que las instituciones de educación superior buscan formar. Se plantea como corolario de las concepciones sobre las condiciones sociales y los ámbitos profesional y académico. Constituye una fuente importante que define el marco filosófico, educativo y cultural de la formación. El perfil debe por lo tanto, prever que el egresado, al adquirir los conocimientos y habilitarse en las prácticas de áreas específicas, cuente con los elementos que le permitan resolver los distintos problemas de un campo específico de actividad. La institución educativa debe proporcionar una formación integrada que rebase el ámbito de la capacitación o habilitación para el trabajo, e incluya aspectos académicos, éticos, culturales y políticos, amén de los conocimientos, habilidades y destrezas, así como actitudes demandados por el ejercicio profesional.

El perfil del egresado prevé y delimita la formación que han de proporcionar las instituciones de educación superior. Sustenta elementos relativos a los procesos y a los resultados y da origen a una integración de recursos institucionales, para promover una educación acorde con el sentido y finali-

dad universitarias. Se refiere al desempeño del egresado en la práctica profesional, en las actividades académicas de los centros de enseñanza y en su ubicación social. Su definición antecede a la autoevaluación de los procesos y resultados de la docencia que conducirán a un programa integrado.

En el perfil del egresado se hace explícita la versión institucional de la formación de los profesionales que necesita el país, desde un enfoque que varía según las condiciones histórico-sociales.

Proyecta dos tipos de requerimiento: a) los relativos a la práctica profesional: servicios demandados por los sectores público y privado conforme a las condiciones sociales, económicas, políticas y productivas y b) los requerimientos académicos de la formación: condiciones y requisitos de las instituciones educativas relacionados con una formación universitaria. Éstos difieren de los requerimientos de la producción y rebasan el mercado de trabajo.

Entre ambos tipos se establece una relación dialéctica: la formación académica incide en la práctica profesional y los requerimientos de ésta, sustentan parte de la formación. En otras palabras, los centros de enseñanza superior influyen en las transformaciones de la práctica profesional mediante la difusión de los cambios del conocimiento y las formas de transmisión, la comprensión de los objetos de trabajo y de las necesidades sociales en áreas específicas; a su vez, la práctica profesional alimenta la formación universitaria al precisar los requerimientos técnicos y los nuevos recursos disponibles para el ejercicio profesional.

Incluir las dimensiones profesional y académica como componentes del perfil del egresado, trasciende un concepto

de formación inscrito únicamente en los límites de las demandas de mercado profesional y articula dicha formación con su entorno económico, social, académico, epistemológico y axiológico. Lo anterior se fundamenta en el sentido diversificado de las fuentes de la formación universitaria, entre las que destacan:

- a) La institución y el proyecto académico de la carrera;
- b) Los campos disciplinarios, científicos y técnicos relacionados con el desempeño profesional;
- c) Las necesidades académicas de los sujetos comprometidos en el proceso educativo: docentes y alumnos;
- d) Los sectores económicos y laborales donde tiene lugar el ejercicio profesional;
- e) La cultura de las instituciones de educación superior;
- f) La definición de las necesidades sociales que la profesión puede contribuir a solucionar;
- g) Los planes de desarrollo nacionales y locales.

Al definir el perfil previsto para los egresados de una carrera, se debe buscar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿cómo puede lograrse un vínculo más efectivo entre la formación profesional y las necesidades sociales y productivas del país?, ¿cuáles son estas necesidades en los distintos campos profesionales o disciplinarios?, ¿qué funciones son propias de cada profesional?, ¿qué capacidades y conocimientos demanda el cumplimiento de dichas funciones en cada caso?, ¿qué nexos establecen en la práctica entre las profesiones?

El perfil del egresado constituye un referente específico de las condiciones concretas y particulares de la práctica social y profesional. Contribuye a la discusión y la conformación de las finalidades, los contenidos (capacidades, objetos de conocimiento, temas), las consecuencias de enseñanza, los métodos y las técnicas didácticas, así como las formas y fines de la evaluación y la acreditación escolar.

Al definir el perfil del egresado debe tenerse presente que:

- a) Los aspectos formativos en la educación superior se relacionan con la conformación de una conciencia social.
- b) La práctica profesional está sujeta a una gran diversidad de variaciones en función de los cambios científicos y tecnológicos; las modificaciones en las demandas en los sectores de la producción; el ámbito geográfico en que se desarrolla la práctica profesional; las empresas que la desarrollan y los cambios axiológicos y sociales relacionados con la profesión.

De lo anterior se desprende un papel esencial para la educación superior de las dimensiones profesional y académica, como partes complementarias de un todo orgánico.

A manera de conclusión

De acuerdo con las demandas del nuevo orden económico, se intenta plantear una refuncionalización de las universidades, para que éstas cumplan con eficacia funciones específicas de formación; entre ellas, se destacan las de carácter practicista y utilitario para cubrir necesidades de la produc-

ción económica y otras propuestas del proyecto neoliberal. Esto entraña una imposición de límites a las funciones sociales, culturales, políticas y académicas, más o menos cubiertas por las universidades públicas del país en la historia nacional.

El recurso utilizado para la reconsideración de las funciones universitarias, ha sido la evaluación planteada en sus diferentes manifestaciones. Mediante el decreto de metas y criterios como la excelencia, la calidad, la eficacia y la competencia, se somete la dinámica de las instituciones y los sectores universitarios a unas demandas —por lo general ocultas e imprecisas— que deben cumplirse a toda costa. El instrumento de esta política es la asignación de recursos para instituciones, programas, investigadores y docentes. El cumplimiento de las metas —según versiones particulares de las distintas instancias evaluadoras, externas a la academia y ajenas a las universidades— entraña sanciones económicas y se traduce en exclusiones, clasificaciones y padrones que rebasan el ámbito académico, para acentuar las bases de desigualdad social.

Las universidades nacionales no han sido ajenas a estos procesos, la falta de definición en unos casos y el elitismo de ciertas esferas académicas, propician situaciones de injusticia al interior de las primeras.

Una recuperación de la dignidad de las universidades públicas, la defensa de la autonomía del conocimiento y la definición de misiones y finalidades propias, entrañan una tarea de gran participación académica y responsabilidad social dentro de las mismas, que podría iniciarse con una definición precisa en sus intencionalidades en la formación del

egresado y de su compromiso social como instituciones públicas. Lo anterior precisaría un marco para las autoevaluaciones, frente a evaluaciones externas de carácter confuso.

Obras consultadas

Coser, Lewis A. (1980). *Hombre de ideas. El punto de vista de un sociólogo*. México, FCE.

Goodman, Paul (1996). *The Freedom to be Academic, Growing up Absurd*. Nueva York, Random House.

Latapí, Pablo (1996). "Acuerdo y desacuerdos con la reseña de la OCDE". *Revista de la Educación Superior*, vol. 25, núm. 98, abril – junio. México, ANUIES.

Lyotard, Jean Francois (1987). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, Teorema.

Sakaiya, Taichi (1991). *The Knowledge-Value Revolution*. Nueva York, Kodansha Internacional.

Veblen, Thorstein (1957). *The Higher Learning in America, a Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*. Nueva York, Hill and Wang.

Los maestros de la UPN y el programa de estímulos para la carrera docente

*Miguel A. Izquierdo Sánchez **

En este capítulo presentamos resultados parciales de una investigación sobre los efectos del programa de estímulos para la carrera docente en las prácticas de los académicos de tiempo completo de 10 Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. En el primer apartado nos ocupamos de la politización de los procesos de evaluación y otorgamiento del estímulo, expresada en los principales conflictos y en la disputa por espacios académicos; mientras que en el segundo tratamos el impacto del programa en la calidad, dedicación y permanencia de los maestros. Los datos provienen de encuestas practicadas a 46 maestros de tiempo completo (de una población de 100 en esas Unidades), de archivos y entrevistas (60) con académicos y directivos de las Unidades UPN, todas realizadas entre 1996 y 1997. Será a partir fundamentalmente de las voces de los maestros, de sus archivos y de los resultados de las encuestas, que abordaremos los efectos del programa de estímulos.

Politización de los procesos de otorgamiento y evaluación del estímulo

La primera línea de análisis que nos hemos propuesto, es la influencia política de los actores sociales en los procesos de evaluación académica y de asignación de estímulos.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos. Investigación apoyada por el PIIES de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Los analistas de la política, de la política económica, de las políticas públicas y de la política académica coinciden en afirmar que el marco para comprender los programas de estímulos para los académicos, es precisamente el de las políticas públicas de corte neoliberal, caracterizadas por los recortes a los gastos públicos, la rendición de cuentas, y una ideología de la calidad, la excelencia, la eficiencia, la eficacia y la productividad en la educación y en la investigación (Carnoy, 1995; Díaz Barriga, 1993; Ibarra Colado, 1993; Varela, 1995).

Como toda política, la de estímulos propone reglas del juego y una agenda de asuntos de importancia para sus propulsores. Implícitamente esta agenda implica silencios u ocultamientos de aquello que no debe tratarse: *lo impensable* en términos de Bernstein (1993) o las *no cuestiones* que menciona Fuentes Molinar (1991). Entre lo no pensable o no puesto a discusión está en primer término que ésta es una política de la más pura cepa, en el sentido que le da Laswell al término: política es decir quien recibe qué, cuánto y cómo. Varios autores ya han hecho ver que los procesos de evaluación son de tipo político y que generan politización (Varela, 96; Landa, 1991). En la evaluación académica, como en la administración del programa de estímulos, se manifiestan entonces todo tipo de intereses políticos, particularmente los de control, que para Díaz Barriga son los que predominan en su ejecución (1997c; Izquierdo, 1996). Se trata del control del gasto, de la administración del presupuesto, de los topes salariales expresados en el aumento selectivo a unos cuantos por la vía de la evaluación de los académicos, que no de los emisores de esta política pública. En esas circunstancias, pro-

cesos que esperamos sean eminentemente académicos, resultan en la práctica dominados por lógicas políticas, ajenas a y desinteresadas de los fines y necesidades de la academia.

Por otra parte, toda política como la política de estímulos, (*de choque* la clasifica Ibarra Colado) vía la evaluación de los académicos, enfrenta, tarde que temprano, conflictos entre las partes involucradas, tensiones, negociaciones y, eventualmente, su sustitución por otra política. Estos conflictos, tensiones y negociaciones tienen lugar entre actores universitarios, académicos, estudiantes y administradores de las IES, conflictos que se empuñan o resuelven, dependiendo de las fuerzas desplegadas por los mismos actores, sean éstos individuos o grupos, que en el decurso de su interacción chocan, se asocian o crean complicidades y hasta mafias.

Para el caso mexicano, los estudiosos de este campo han reportado la presencia de mafias (Woldenberg, 1991, Ornelas: 1996) y el uso de criterios discrecionales en las comisiones dictaminadoras (Woldenberg, 1991); clientelismo (OFM, 1991) expresado en descomposición o en procesos no transparentes; se creía en las evaluaciones y en el manejo de resultados por razones políticas (de Ibarrola, 1994; Díaz Barriga, 1995). Particularmente estos dictados políticos tienen su expresión en ocultamientos en las evaluaciones y en los reportes de evaluación (Díaz Barriga, 1995) que, bajo la excusa de la confidencialidad, dejan por un lado en la indefensión a los solicitantes de estímulos y, por otro, a los investigadores de estos procesos, ayunos de fuentes primarias y documentación para su análisis.

Estas posturas políticas adoptadas por los actores universitarios, aparejadas a los procesos de evaluación, los llegan a

trascender, para formar parte de conflictos, desacuerdos y tensiones a escala mayor, originados por los programas de estímulos (Didou Aupetit, 1995; Ornelas, 1996). Los ambientes universitarios en tales condiciones, son trastocados, y se vuelven difíciles para el sano desarrollo de la vida académica (López Zárate, 1991), son deteriorados (Díaz Barriaga, 1997b), alterando seriamente la integración de las comunidades académicas (Grediaga, 1997; Sacristán, 1994), las relaciones interpersonales, intergrupales e interinstitucionales. En efecto, el trato desigual de esta política, la discriminación, no es sólo hacia los académicos en tanto individuos, sino dentro de una misma IES, entre sus facultades, áreas o divisiones y, a su vez, es desigual el tratamiento dado en la política de estímulos, a las instituciones, fundamentalmente por la gran diferencia en los montos aprobados para cada una de ellas (Didou Aupetit, 1995; Ibarra Colado, 1996; UPN I, 96).

Durante el ejercicio de las evaluaciones y en el proceso de otorgamiento de los estímulos, los actores tienden a ocupar espacios que les den capacidad de maniobra, sea para defender su status o para acrecentarlo. Estos espacios pueden ser nuevos o ya establecidos, adquiriendo una nueva dimensión en el espacio del poder institucional. Transferida la responsabilidad de la evaluación de la SHCP y de CONAEVA a las propias IES y a sus actores (Varela Petito, 1995), en algunas IES se crean nuevas comisiones dictaminadoras y en otras se consolidan las existentes, adquiriendo un poder renovado (Ibarra Colado, 1991; López Zárate, 1991). Estas comisiones se convierten en espacios competidos por las corrientes sindicales, por los grupos académicos y políticos dentro de las IES, por los discriminados de los estímulos y por los estimulados,

cuya única identificación puede estar determinada por la recepción o no del estímulo, por su adscripción a dos nuevas y fugaces castas académicas: los becarios y los no becarios.

Pero existen otros espacios motivo de conflicto, no documentados ampliamente en la literatura, que han sido referidos si acaso como actividades académicas priorizadas por su puntaje. Se trata de los puestos de dirección o coordinación, de las comisiones de titulación o de posgrado, de las jefaturas de proyecto o programa, de los propios programas o de determinados cursos, etcétera. En cada uno de estos espacios está virtualmente la posibilidad de incidir en la asignación y certificación de las cargas académicas más puntuables para el estímulo. Son auténticos espacios de poder, por cierto no necesariamente puestos de confianza que, en ocasiones, se vuelven cotos, fortalezas inexpugnables por las que luchan abiertamente los académicos.

A continuación presentaremos la visión de los maestros de las unidades regionales de la UPN en torno a dos indicadores de la politización de los procesos de evaluación y otorgamiento de los estímulos, que por supuesto nos son exhaustivos en el caso que nos ocupa, pero que nos revelan facetas importantes para la evaluación. Se trata de los principales conflictos que se han suscitado (algunos de los cuales están actualmente en litigio ante tribunales) y de los espacios académicos en lucha dentro de sus centros de trabajo.

Conflictos y litigios

Durante el periodo correspondiente al concurso por el estímulo a la carrera docente 1996-1998, se han producido con-

flictos de mayor envergadura en al menos tres unidades de las 10 en estudio, los tres relacionados con la operación del programa. Se trata de dos impugnaciones colectivas a los dictámenes y el despido de un académico por denuncias de presuntos favoritismos a unos académicos, restando oportunidades a otros.

La primera impugnación colectiva que reportamos, presentada por 12 académicos (becarios y no becarios) de una unidad UPN desde el 16 de julio de 1996, alegaba irregularidades en el proceso de otorgamiento, al dictaminar favorablemente a personas

en puestos de confianza, a comisionados en trabajo sindical y que no han impartido al menos 60 horas semestrales de clase durante el periodo sujeto a evaluación, más profesores que rebasan las horas establecidas en la carta compromiso de no contratación fuera de la universidad por más de 10 horas (IC1).

Su solución requirió conformar una comisión especial (inédita en la UPN) en que participaron representantes académicos de las cuatro unidades UPN de un estado, incluido uno de los impugnantes, directivos de UPN y autoridades educativas estatales. Tras un año y medio de consultas entre autoridades locales y nacionales, informes de contraloría, presentación de pruebas, cambios de autoridades locales, nuevas presentaciones del caso y presiones varias, hasta finales de 1997, la comisión para el otorgamiento del estímulo a la carrera docente de la UPN (en adelante la COECD), rectificó sus dictámenes iniciales: dos académicos en funciones directivas y otros dos que habían estado en comisión, originalmen-

te becarios, dejarían de serlo y, en su lugar, cuatro académicos los sustituirían como becarios (originalmente tenían dictamen negativo). Este caso ilustró, tanto a la comisión como a los involucrados, varios huecos en la reglamentación existente del programa de estímulos. Uno de ellos es la fragilidad del criterio operante en la COECD, en el sentido de validar todas las constancias expedidas por las autoridades locales, cuando no se cuenta con información contextual que las valide, información sólo obtenible en las regiones y en los estados, con el concurso de los potenciales beneficiarios y de organismos oficiales externos.

La segunda impugnación colectiva fue presentada el 20 de enero de 1997 por ocho académicos de otra unidad, siete de los cuales habían recibido dictamen negativo, no obstante que según la COECD, en el proceso de evaluación, esos académicos habían recibido puntuación suficiente para merecer niveles de estímulo del I al III (SAC 347/96). Alegaban en su impugnación el ocultamiento, por parte de las autoridades educativas estatales, de los resultados de su evaluación por más de seis meses, pagar a los estimulados un mes antes de entregar a los no becarios su dictamen, empleando criterios políticos y de entreguismo al designar a los becarios. También afirmaban en su impugnación, el incumplimiento de la COECD y de las autoridades educativas estatales a sus obligaciones reglamentarias, al no vigilar el cumplimiento del requisito de que los becarios no trabajen en otras instituciones por más de 10 horas semanales, becando continuamente a quienes presumimos transgreden esa condición, la existencia de irregularidades en el otorgamiento de constancias por parte del director de la unidad, confirmadas en el oficio de la

Secretaría Académica SAC 347/96 y el acaparamiento en la asignación de sinodalías por parte de tres de los cuatro becarios (II).

La impugnación recibió respuesta ambigua en el escrito y muy clara en los hechos: no se estimuló económicamente a los impugnantes, pero el presidente de la COECD les contestó: la evaluación se mantiene y se ratifica la asignación de puntajes y niveles (SAC/11/97). La asignación de puntajes y niveles ratificada implicaba estimularnos con niveles del I al III (SAC 347/96).

Al no lograr una revisión del proceso y de sus dictámenes, los impugnantes continuaron haciendo gestiones locales y nacionales, y notificando a autoridades de la SHCP y de CONAEVA. Como no prosperaron esos recursos, cinco de ellos presentaron en agosto de 1997, demanda ante el Tribunal de Conciliación Estatal en contra de la COECD, de la autoridad estatal a cargo de la UPN, del director de la unidad UPN y de tres de los cuatro becarios. La respuesta de la SEP estatal fue ofrecer 1.5 salarios mínimos como estímulo sólo a seis (tres de ellos impugnantes), al margen del dictamen obtenido, propuesta que fue aceptada por ellos sin renunciar a seguir demandando por el nivel al que habían sido dictaminados. La demanda ante el Tribunal de Conciliación sigue actualmente su curso, no habiéndose presentado en dos ocasiones a declarar ningún representante de la COECD de la UPN. Posteriormente, en diciembre de 1997, una segunda demanda por similares motivos, fue presentada al Tribunal de Conciliación por otra académica afectada de la misma unidad.

Sobre los procesos de negociación en este proceso habla uno de los maestros:

(El) Director del...(órgano responsable de UPN en el estado), nos hizo una oferta, de uno y medio salarios mínimos ...para seis personas más, o sea que era una oferta incompleta porque los que quedamos fuera somos 11, es decir, la oferta no abarca a los 11, y de esos seis, no abarca el monto de salarios mínimos que nos corresponde. Es decir, yo sé que me toca el nivel tres... Eso significa que me están ofreciendo la mitad de lo que me merezco, y eso a mí me ofende, ¿sí? Porque te lo están haciendo como un favor. Y además, si tú lo aceptas, asumes que el proceso fue legal, asentar eso es asumir que el proceso fue legal, y realmente no lo fue. Entonces es hacerme cómplice de lo mismo que estoy criticando, o de aquello contra lo cual se supone que estoy, entonces no se vale ¿no? Es una manera de corrupción, de ofrecerte un dinero para que calles, vaya, para que ya no hagas escándalo... Es doblemente ofensivo porque han de pensar que somos tontos, además, y pues no se vale... Eso indica que tenemos razón, además, en todo esto, hemos tenido que aprender, y yo sé por ejemplo,... (en) la normatividad de la beca, se establece que las autoridades deberán gestionar partidas adicionales, o más bien, que tienen la atribución para tomar de otras partidas, dinero para pagar esto, y que eso lo puede hacer el Gobierno del estado, o sea que es cuestión de voluntad, y no quieren, lo merecemos, pero ellos no quieren pagar, no sé por que. (ENT.462).

Este proceso de negociación política de dictámenes (parcial y provisional), previamente académicos, sobre el monto de los estímulos y con la anuencia de la COECD, derivó en la rectificación de los dictámenes (ahora de nivel I), con un preámbulo cuyo tenor era dar respuesta al resultado de las negociaciones entre el personal académico de la unidad... y las autoridades de la Secretaría de Educación en el estado (COECD 033/97). Sin embargo subsiste el conflicto, ahora lle-

vado a su tratamiento en los tribunales, al no resolverse definitivamente por las vías académicas o políticas internas.

El despido de un académico

En una de las unidades bajo estudio, con fecha 1o. de agosto de 1995, un académico presentó una relación ante su director, con las asignaciones, de sinodalías entre los profesores durante los últimos dos y medio años, con el propósitode que pudiese servir en un futuro... para la asignación democrática de los sinodales que corresponden a cada examen profesional. El asesor de la unidad con máxima asignación tenía 65 sinodalías, el mínimo seis y el firmante de la relación 32, entre los profesores de tiempo completo (T1). Un año después, con fecha 31 de mayo de 1996, volvió a presentar a su director una relación con las asignaciones de sinodalías correspondientes a los últimos 10 meses, con la petición de que, en lo sucesivo haya más equidad y transparencia en la designación de los sinodales entre los profesores... toda vez que la primera relación que le proporcioné... no tuvo el impacto ni los resultados esperados. Esa vez el mayor número de sinodalías correspondía a un académico con 22 y el mínimo al firmante, con 12 sinodalías en el periodo (T2). Un mes antes el firmante había presentado a sus colegas de unidad y del Estado, un reporte con recomendaciones e irregularidades detectadas durante su participación en la Comisión de Apoyo a la COECD, esto es a la evaluación nacional, entre ellas las encontradas en apoyos a titulación (R3). El 3 de septiembre, el director de la unidad elabora un oficio dirigido al académico, donde lo pone a disposición de la Se-

cretaría de Educación ...en atención a solicitud hecha por escrito por una mayoría de los integrantes de la delegación..." sindical (T3). Esta medida equivale a un cambio de adscripción, y suele ser previa a un despido, según la legislación de la SEP. A esta medida siguió una petición del sancionado de que se hiciera una investigación, con 14 argumentos, 10 de los cuales eran señalamientos de presuntas anomalías de la Comisión de Titulación, que sostenía el peticionario demeritan la excelencia académica que tanto se desea alcanzar (T8). El académico solicitó intervención a la Comisión Estatal de Derechos Humanos (T4) y obtuvo apoyo de estudiantes mediante carta abierta dirigida a la autoridad estatal de educación y al Rector de la UPN (T5). Ante el retraso en la investigación solicitada, el académico demandó su reinstalación ante el H. Tribunal de Conciliación y Arbitraje del Estado (T7), mismo que falló a su favor en enero de 1997, para ser nuevamente puesto a disposición por el director a principios de febrero de 1997 y suspendido su salario por la SEP en abril de 1997. Está despedido.

Este caso ilustra la importancia asignada, en las unidades, a las actividades de titulación y cómo este espacio es un espacio en disputa. A la vez, muestra cómo el tema de las actividades relativas a la titulación, puede llegar a ser un tabú, silenciado, oculto, ya que en los motivos para el despido por parte de la autoridad, no se alude a este espacio o a la distribución de cargas correspondientes, lo que pudiera llevar la disputa al terreno académico, dificultando el despido. En cambio, se atribuyen rasgos de la personalidad del despedido como causales del acto, velando así el origen del conflicto. Un compañero del despedido lo plantea así:

Ya se ha vivido una experiencia de un compañero que por mostrar inconformidades con la situación de la comisión de titulación, y posiblemente los medios que utilizó no eran los más adecuados porque puso cartulinas, juntaron firmas, y lo separaron de la unidad, ese es el riesgo que yo veo y bueno hay que aceptar, así se está viviendo la situación sindical (ENT.473).

De estos tres conflictos, correspondientes a otras tantas unidades de la UPN, sólo en uno se creó una instancia interna para su atención y solución. En los otros dos, ante el agotamiento de las instancias internas de impugnación y, fundamentalmente, ante la negativa de las autoridades locales y nacionales de la UPN, de estudiar detenidamente las quejas con la presentación de las pruebas por ambas partes —autoridades y demandantes— estos casos ahora se ventilan en órganos de justicia exteriores a la universidad, con seguimiento esporádico en la prensa local. El diálogo interno está roto, y la vía del desgaste está abierta mediante su tratamiento por los tribunales. No se tiene noticia en el país de casos semejantes, en que la “litis” sea la distribución de actividades, la evaluación o el otorgamiento de los estímulos a la carrera docente.

Es necesario remarcar dos coincidencias entre parejas de unidades, de los tres conflictos recién presentados, que han ocurrido durante la operación del programa de estímulos en estas unidades UPN: la primera, el incumplimiento del requisito de la exclusividad restringida; y la segunda, la distribución preferencial de actividades académicas relacionadas con el proceso de titulación. La vigilancia del cumplimiento del

requisito de exclusividad, requiere participación externa y confiable, y la atención de la segunda supondría la oferta pública y la distribución equitativa de las actividades objeto de evaluación. Para esto último, es un impedimento el estilo de gestión vigente de los procesos académicos, centrado en la autoridad, o en grupos cerrados de académicos, con estrategias de ocupación de espacios y mejores oportunidades de participación en el concurso por el estímulo. De ello nos ocuparemos ahora.

Espacios, cotos y fortalezas en disputa

El caso del académico despedido ejemplifica uno de los espacios actualmente disputados por los académicos. Entre ellos ubicamos en primer término a la Comisión de Titulación, a los cursos del eje metodológico, por cuanto conducen a acercarse a prospectos de tutoría para titulación, al posgrado donde lo hay, y a las coordinaciones o puestos de confianza. Nos ocuparemos sólo de la comisión de titulación, de un seminario relacionado con la elaboración de trabajos de titulación y del posgrado.

Dependiendo de la unidad y de los programas que opera, encontramos sus propios espacios en disputa. Así, un académico nos hace una síntesis de cómo fueron apareciendo los cotos:

Al inicio fue muy motivante, aquí entre los compañeros. Al principio fuimos cuatro compañeros que entramos a la beca, el primer año en base a los puntajes y unas comparaciones muy subjetivas, lo cual no desvirtúa la amistad, vimos los

indicadores, lo que nos motivó a trabajar un poco más profesionalmente. En algunos estados le llamaron la tortibeca, en algunos lugares, que era una farsa para motivarnos, para darnos un centavito más. Posteriormente esto se fue desvirtuando por el hecho de que empezaron a surgir cotos de poder, en los cuales algunos asesores estaban trabajando, pero a destajo, correteando la beca, como una carrera de galgos donde se les pone la carne enfrente, y sí se llegó a desvirtuar... (ENT.520).

La comisión de titulación

Uno de los cotos en disputa, la comisión de titulación, es señalado por los profesores de la mayoría de unidades como espacio cuya ocupación permite acceder a actividades de importante puntuación para el estímulo. Un maestro lo expresa de este modo:

...algunas personas han aprovechado la comisión de titulación para auto-acreditarse un montón de cosas. Entonces, vicios como ese, que la titulación se maneja con criterios muy selectivos, muy discrecionales en cuanto a la repartición de las sinodalías, de los jurados, de las titularidades en las asesorías, las titularidades en los exámenes, de las presidencias. Si revisas tú el historial académico o el libro de actas, vas a encontrar que de cierto número de años para acá, la proporción de presidencias para los exámenes se le puede atribuir con toda claridad a algunas personas que ya conoces, entonces no tiene caso mencionarlas, porque bueno habrá que hacer abstracción de eso pero bueno, hay algunas personas que se ha visto claramente beneficiadas de esto (ENT.462).

La puntuación obtenible en el proceso de titulación está en relación directa con el número de alumnos tutorados y de sinodalias. Nuevas relaciones con los alumnos son las que reportan algunos profesores:

Lo cierto es que el seminario (de tesis) vino a despertar la codicia de la puntuación. Después de ello viene la dirección de la tesis. A muchos maestros ahora dondequiera que se les encuentra (les dicen):

– ¡Maestro!. ¡Cómo ha estado!, ¿cómo va su trabajo de tesis?–, es la pregunta de los asesores: ¿cómo va su trabajo de tesis?.

– No, pues bien, o mal; no he empezado, no he ido a la UPN, no me he reinscrito.

Pues dicen:

– Mire, venga. Le voy a ayudar.

O sea, eso ha favorecido la atención a los alumnos, después de eso, la dirección de tesis, es obvio que el director de tesis va a ser el sinodal. Actualmente los compañeros ya despertaron,... (ENT.466)

Este es un saldo positivo para algunos maestros, que luego cuestionan la calidad de las tutorías ofrecidas y los resultados de los trabajos de titulación. El que esta actitud de atención hacia los alumnos interesados en sus tesis tenga nexos con la orientación implícita venida del Inventario de Actividades Académicas propuesto por el programa de estímulos de la UPN, es corroborado por la mayoría de los entrevistados, uno de los cuales lo expresa en estos términos:

¿Y por qué le digo esto a usted? Porque se ha formado un grupo, de los que con mucha visión han interpretado el in-

ventario, y son los que están apurados en asesorar, en dirigir tesis, en dirigir Propuesta Pedagógica, en dirigir tesinas inclusive. Se ha impulsado todo eso, es la efervescencia que existe aquí en la unidad. No sé si eso le dé una visión de cómo ha trascendido el inventario de actividades en nuestro desempeño, aquí en la unidad. (ENT.466).

En algunas unidades, esta orientación del trabajo académico —venida del Inventario— no se ha limitado a repercutir en los esfuerzos individuales, sino en los acuerdos colectivos de trabajo, plasmados en procedimientos, inclusive en el nivel de unidad. Tal es el caso de la unidad del siguiente maestro que ubica la aparición de la nueva forma de atención:

Más que poner a un sinodal nada más porque sí, el sinodal debe haber dirigido antes tesis y debe de haber dado algunos cursos del área metodológica. O sea, como que todo está ligado... Pero esta estructura nació a raíz del inventario de actividades cuando inició la Carrera, el Estímulo a la Beca al Desempeño Académico (ENT.466).

Como hemos visto, es patente la motivación de atender prioritariamente los cursos del área metodológica, por cuanto están relacionados con el proceso de titulación y de atender el propio proceso de titulación. Este es otro de los espacios por los que los académicos se enfrentan o se han enfrentado. Uno de los cursos es un Seminario (de titulación); conducir éste u otro de los cursos correspondientes a los últimos semestres, acerca a los maestros hacia los potenciales tutorados.

Un maestro nos relata, cómo con la aparición del estímulo

...se empezó a dar mayor atención, a tal grado que después de rechazar o no querer atender determinadas asignaturas, llegó a ser hasta una histeria entre los propios asesores, la asignación ...del Seminario..., a tal grado que por esa materia, hubo necesidad que entre los compañeros nos dijéramos todos nuestros puntos malos. Como aquí hay dos grupos políticos hasta trascendió en esa situación. ¿Por qué? Porque se dieron cuenta los compañeros que representaba puntos, que dar un seminario no es lo mismo que dar un curso propedéutico, entonces ya se empezó a ver eso, entonces sí trasciende mucho el inventario de actividades. Por ese lado la atención del seminario nos dividió... (ENT.466).

Queda la interrogante de si la especial atención dada a estos cursos va aparejada con desatención de otros cursos o actividades universitarias, asunto ya reportado como un hecho en otras universidades, y del que nos ocupamos en otro trabajo.

El posgrado, otro espacio en lucha

Entre las unidades UPN visitadas, sólo tres de ellas cuentan con programas de posgrado, con diferentes grados de participación por parte de sus académicos de licenciatura. En cada una de ellas entrevistamos académicos, algunos de los cuales sostenían la idea de que el posgrado estaba en disputa o lo había estado. Para algunos de ellos, participar en la planificación de posgrado (especializaciones o maestrías), acrecienta

sus posibilidades de lograr el estímulo. De hecho, entre los encuestados, los solicitantes del estímulo —para el periodo 1996-1998— que daban clases en las maestrías, todos lo ganaron. Pareciera una condición suficiente dar clases en maestría para obtener el estímulo. No es entonces de extrañar que se dispute también el posgrado y las actividades que le dan cuerpo.

Así explica un maestro este interés por hacerse del posgrado y conservarlo, al preguntársele si el posgrado es un espacio en pugna dentro de su unidad:

¡Ah claro! Sí, porque, bueno un curso en posgrado tiene un valor doble que un curso en licenciatura y entonces acaparar el posgrado es otra estrategia efectivamente, para acaparar también, ¿no?, el presupuesto para el estímulo. Entonces esa fue otra estrategia que estos compañeros siguieron, verdad, quedarse, realmente limitar las posibilidades de acceso a otros compañeros al posgrado... (ENT.478).

Estos espacios no son los únicos en disputa, pero son paradigmáticos en cuanto a las formas en que los académicos despliegan para su logro y conservación y en cuanto a los motivos que los llevan disputarlos. En estos espacios se desarrollan hábitos, y desde ellos se asumen tomas de posición relativas al desarrollo universitario, a la distribución de las actividades y su priorización.

En este apartado hemos revisado cómo en varias unidades de las 10 en estudio se han presentado conflictos de envergadura y disputas por espacios académicos, en el marco del programa de estímulos a la carrera docente y relacionados con los procesos de certificación, distribución de activida-

des académicas, evaluación y otorgamiento del estímulo. En cada uno de estos conflictos y disputas se advierte la lucha de los académicos por renovar o mejorar sus condiciones de existencia, o bien por allegarse o conservar el estímulo. A la vez, en estos conflictos se expresa el *ethos* de los académicos y se ponen en juego sus estrategias, que contribuyen a delinear nuevas prácticas y a cuestionar eventualmente el discurso que fundamenta el programa. Hasta ahora la Universidad Pedagógica ha mostrado una capacidad muy limitada para atender y resolver internamente estos conflictos mayores, que han rebasado con mucho el tratamiento académico que originalmente se suponía habrían de recibir.

El secreto que priva en los procesos de certificación, evaluación, otorgamiento e impugnación ha impedido su tratamiento académico, para deslizarse al terreno de lo político, con un gran margen de control de todos esos procesos en manos de las autoridades. En esas circunstancias, está garantizada la indefensión de los académicos ante la no transparencia de los procesos de evaluación y otorgamiento, que posibilita la ocurrencia de injusticias y el abandono de los objetivos institucionales.

Impacto del programa de estímulos sobre la calidad, la permanencia y la dedicación de los maestros

En este apartado se estudian los efectos del PECD sobre la calidad, dedicación y permanencia de los maestros, haciendo uso de indicadores generados expresamente para su observación entre los maestros de las unidades UPN en estudio. Se pretende con ello, dar cuenta parcial del impacto del pro-

grama en algunas de las prácticas de los potenciales beneficiarios.

Estudios de impacto

Se han realizado en el país varios estudios de impacto del programa de estímulos en sus diferentes versiones, la mayoría de ellos referidos a una sola IES. Subsiste, no obstante, según varios investigadores, la necesidad de hacer estudios comparados nacionales e internacionales y longitudinales, que den cuenta de los efectos y los usos de las evaluaciones de todo tipo, así como desentrañar los procesos de evaluación (Díaz Barriga, 1995).

Resaltan entre los estudios de impacto tres *efectos* detectados. El primero, que encuentra en el programa de estímulos, vía sus tabuladores (tablas o inventarios) de puntos

un mecanismo de planeación y orientación mediante el cual cada institución establece prioridades del trabajo académico (Ibarra Colado, 1991).

Explicita o implícitamente, mediante los tabuladores que jerarquizan las actividades universitarias más frecuentes, asignándoles puntajes,

...el académico en lugar de otras actividades es empujado poco a poco a realizar ciertas, pues las primeras le otorgarán mayores puntajes y, en consecuencia, mayores ingresos. Es precisamente esta capacidad para orientar el trabajo académico en la que descansa un mayor control de la naturaleza, el conteni-

do y la organización del trabajo académico por parte de la institución (Ibarra Colado, 1996).

Una consecuencia de este efecto es que los académicos priorizan la realización de productos de trabajo que no necesariamente son más pertinentes de acuerdo con los fines de la institución (Didou Aupetit, 1995).

El segundo efecto ha ocurrido sobre la organización del trabajo académico, sobre los grupos y colectivos, sobre los individuos. Con el programa de estímulos,

se han trastocado profundamente las relaciones académico-laborales al interior de la institución...impactando las condiciones mismas de dicho trabajo y las relaciones entre académicos e institución (*Ibid.*).

Los grupos de académicos han sido particularmente afectados al multiplicar los intereses opuestos entre ellos (*Ibid.*), y exacerbarse la competencia entre individuos, grupos e instituciones (Díaz Barriga, 1997b; Ibarra Colado, 1996). El individualismo y los ambientes enrarecidos son la otra cara de esta afectación a los grupos, que, ahora, campean por las IES, donde el compromiso es con uno mismo y no con el grupo, el cuerpo colegiado o la institución.

Un tercer efecto, éste catalogado como positivo por varios investigadores o funcionarios y que deseamos destacar, se refiere al interés creciente de los académicos por su superación y actualización, particularmente al emprender estudios de posgrado (Gago, 1992).

En este estudio hemos encontrado que, casi unánimemente los académicos coinciden en que un importante efecto del

programa de estímulos sobre los académicos es en su interés por realizar estudios de posgrado.

Otros efectos positivos que se auguraban a principios de la implantación del programa de estímulos, quizás debido a la falta de experiencias nacionales y de noticias sobre las internacionales (Villa, 1991; Moreno, 1991), no han sido observados por otros en lo que va de la operación del programa.

El impacto en la calidad

Destacados expertos sobre evaluación educativa han observado que, más allá de los buenos propósitos de los programas de control de calidad o de garantía de la calidad, en el ámbito educativo existen mitos y abusos en el discurso y en la implantación de los programas que hacen que éstos se alejen precisamente del logro de la calidad. Así, Coombs afirma que es un mito la pretendida garantía de la calidad. Sacristán (1996), sostiene que no hay consenso entre los expertos sobre lo que pueda entenderse por calidad en la educación. Por su parte, Gines (1995) advierte que aparte de los problemas conceptuales asociados a la definición de calidad en la educación, están los problemas políticos, concomitantes a la repartición de fondos, previa evaluación de la calidad.

En el terreno técnico, Coombs asegura que los estándares de calidad no son cuantificables, contra la abrumadora mayoría de los procedimientos empleados hoy en el país, para medir la calidad del trabajo docente. Tristán (1995) por su parte, sostiene que ni la calidad ni el desarrollo profesional de un profesor deben valorarse en plazos de uno o dos años, sino en plazos más prolongados. Como lo sostiene Gines, sin una idea

demasiado clara de qué se entiende por calidad de una institución universitaria, cientos de investigadores en todo el mundo han tratado de evaluarla (Gines, *op. cit.*).

Específicamente en evaluaciones de los Programas de Estímulos a los académicos, encontramos desde las posturas normativas oficiales (Arredondo, 1991), preocupadas por garantizar la calidad, sin sustentar cómo se realiza esa tarea, hasta las posturas críticas una vez observados sus efectos. Así, Blaesig observa el sacrificio de la calidad en aras de estimular a los académicos mediante estímulos asociados a las mediciones de su desempeño, y cómo, con la política de estímulos, orientada a incrementar en cantidad la productividad académica, se castiga y desalienta la constancia y perseverancia en la obtención de la excelencia (Blaesig, 1995). Otras voces coincidentes con esa postura se han expresado en torno a actividades de investigación, difusión y extensión. Detengámonos en el caso específico de la UPN.

La calidad en el Programa UPN de Estímulos

El discurso oficial en torno al programa, desde la primera comunicación del Ejecutivo hasta los lineamientos de CONAEVA, se centra en los aspectos de calidad, permanencia y dedicación. Revisemos el impacto en cada uno de ellos. Al presentar CONAEVA las sugerencias para la revisión y ajuste del PECD, aporta una definición de calidad de los docentes (que no de su trabajo):

los docentes de mayor calidad son aquellos que conscientes del proyecto educativo en el que participan y poniendo su

personal compromiso en el mismo, producen el mayor impacto en el estudiante, acrecentando su conocimiento y enriqueciendo su desarrollo personal, al tiempo que hacen el mejor uso de los recursos a su alcance (CONAEVA, 1993).

Para hacer operativa esta definición de calidad, CONAEVA ha propuesto los factores de eficacia como la medida y la manera con que se logran los propósitos y los objetivos, y la eficiencia como la relación existente entre el tipo y la cantidad de objetivos alcanzados y los recursos empleados por el profesor (CONAEVA, 1993).

La eficacia en esos términos no se mide en el PECD de la UPN, dado que esta universidad no ha contado durante el tiempo de operación del programa con propósitos y objetivos expresados en un plan institucional.

La eficiencia en esos términos tampoco se mide en el PECD de la UPN al comprometerse con objetivos personales, que pueden eventualmente coincidir con objetivos institucionales planteados de manera implícita. De hecho, en el programa no se mide el uso de los recursos por parte del profesor. A partir de esos hechos, no es de esperarse necesariamente que sus académicos estén conscientes del proyecto educativo en el que participan, ni que pongan su mejor empeño en algo inexistente, en algo no aprobado institucionalmente y tampoco difundido ampliamente como tal. Sobre la base de esos dos criterios, el Programa en la UPN no evalúa la calidad del trabajo docente, de modo que nosotros tampoco podemos medir su repercusión. Habría que usar otros criterios para intentar una empresa de ese género.

La definición propuesta por CONAEVA de los docentes de mayor calidad, se fundamenta también en la repercusión sobre los estudiantes. El PECD de la UPN desde sus inicios y hasta la fecha NO incluye en su sistema de evaluación, medida o criterio alguno para obtener o considerar información proveniente de los estudiantes, respecto al desempeño de sus profesores, o sobre el conocimiento o desarrollo personal de los estudiantes.

Por lo dicho, es un despropósito lo que se mide mediante el sistema de evaluación de la UPN, en relación con lo recomendado por CONAEVA. De querer enmarcar la institución su programa en los lineamientos de CONAEVA, habría que reformular el actual sistema de evaluación, incluyendo la valoración de los estudiantes, así como indicadores de eficiencia y eficacia, bajo el supuesto de que se contara con un proyecto académico aprobado institucionalmente, que inspirara el trabajo de sus académicos y los llamara a un compromiso.

Cedamos ahora la palabra a los maestros, respecto al mejoramiento de la calidad en su trabajo, a partir de la implantación del PECD. En el centro de sus preocupaciones están las motivaciones extrínsecas al propio trabajo, relacionadas más con la certificación y la obtención de puntos para lograr el estímulo:

Yo no creo personalmente, no creo en un trabajador académico, por mas producción que realice, no le otorgo ninguna autoridad académica cuando actúa con el propósito fundamental, esencial, de tener muchas constancias de desempeño, por encima de la calidad del trabajo, por encima de la calidad de la producción, y y hasta ahora el procedimiento permite eso. (ENT.511).

El abandono de la calidad, cuando se privilegia la certificación del trabajo o supuesto trabajo sobre el trabajo efectivamente realizado, ha llevado a la aparición de prácticas que suponen nuevas actitudes y rompimientos con el *ethos* académico previo al programa:

Pero cuando de buenas a primeras aparece esta convocatoria y hay que certificar un prólogo, una reseña, un material didáctico, una página, un artículo, en términos generales, cada respiración académica, entonces nos vimos en la gran problemática de que buscar la certificación es también asumir una actitud ética distinta a la original, es decir a la anterior a estas becas (ENT.511).

Continuamente en las reflexiones de los maestros sobre la calidad del trabajo docente en tiempos del programa, se recurre a aquello que se le opone en extremo: la simulación y el fraude. Estos ocurren no sólo en las actividades académicas, sino especialmente en su certificación, cuestionando doblemente el pretendido logro de la calidad. Un becario lo dice en estos términos:

...(al) concursar por ella, se nos mete en una dinámica de sacar cupones por todos lados y obtener constancias. Esto no necesariamente garantiza la calidad del desempeño, porque cuando nos damos cuenta que se avecina el por dos o tres ocasiones vivido, el periodo de evaluación,... nos metemos en un ritmo de acopio de constancias que a veces hasta fraudulentas (ENT.501).

Otro punto de observación de la calidad del trabajo de los maestros es la pérdida o abandono del perfil disciplinario de

los académicos, en aras de atender más grupos y obtener más puntos. Este aspecto disciplinario es vital para el estudio de la constitución de la profesión académica (Clarck:1983;Gil, Grediaga, Pérez *et al*:1994) y de la identidad en ellos. A pesar de que el periodo de expansión de esta universidad ha pasado, y con ello el empuje institucional (vía el crecimiento de la matrícula) para atender una diversidad de materias más allá del perfil de ingreso a la academia, encontramos en el PECD impulsos para una regresión a tal tendencia. Uno de los becarios explica cómo ha influido en su caso contar con el estímulo:

Yo creo que también... no tan sólo en este trabajo sino en todos los demás trabajos nos mortificamos por tratar de investigar lo que no sabemos. Por ejemplo le decía yo que soy de matemáticas y ando en titulación o ando en otras áreas a veces, porque ya lo de matemáticas ya se está acabando, tenemos que trabajar otros cursos, y si eso nos ha servido para irnos preparando en otras áreas. No somos exclusivos de matemáticas, ya asesoramos trabajos de naturales, y si no sabes de naturales debes investigar forzosamente de naturales, español, asesoramientos de español, de sociales. No solamente asesoramos ...puros de matemáticas, tengo trabajos de naturales, de español, y sí, la mayoría son de matemáticas, y sí ha servido, yo creo que sí, y como que uno dice voy a hacer esa actividad, voy a tratar de hacerla bien pues va a tener una puntuación; sirve de aliciente... (ENT.472).

Es de esperarse que con tal diversidad de compromisos de tutorías, la calidad de los trabajos de titulación mengüe o simplemente no exista. Dado que los procedimientos institucionales de aprobación de trabajos de titulación incluyen

su revisión por cuatro académicos, en ocasiones la holgura en la aplicación de los criterios por unos académicos no es aceptada por otros, fuente cada vez más común de conflictos entre académicos, con efecto *sandwich* sobre el estudiante. Una situación de ese género es relatada por un maestro de otra unidad:

Y entonces eso trae sus consecuencias. Maestros que en su afán de tener gente titulada dejan pasar trabajos malísimos. Te voy a contar que una vez tuve que rebotar a una maestra en el examen, porque su trabajo estaba verdaderamente mal. Pero yo le advertí a su asesor, a su director de tesis, le dije: mire, el trabajo de esta maestra viene mal aquí, aquí y aquí; faltas de ortografía, redacciones incompletas, párrafos incoherentes, salta de un tema a otro, una bibliografía... paupérrima, ...y el maestro estuvo de acuerdo. Me dijo sí, está mal. Pero eso es no tener francamente vergüenza. Porque si él sabía que estaba mal, ¿por qué lo aprobó?. Entonces cuando llegamos al examen, la maestra ya tenía hasta un chivo... ya tenía el consomé, la gran pachanga, y se tuvo que regresar con sus cosas. De eso estoy hablando, de que los pocos titulados están saliendo verdaderamente mal (ENT.462).

Con esto vemos que para algunas unidades, el proceso de titulación está seriamente cuestionado en cuanto al cumplimiento de los criterios de calidad, y que, este hecho está relacionado con la disputa por las actividades de titulación y por la propia comisión, tal como se señaló en el apartado anterior. Con un coto sobre esta comisión, es posible evitar la vigilancia de otros sobre el proceso de titulación y que quede éste a juicio de unos pocos que lo detentan. El cierre de esta comisión sobre sí misma, al margen de la opinión del

conjunto de los académicos, va contra el espíritu universitario de mantener estándares institucionales, abiertos y públicos, de sus productos.

La dedicación de los maestros

CONAEVA define la dedicación de los académicos como el grado en que un profesor se compromete en su función, reflejada en:

la magnitud de la carga de su práctica docente, principalmente frente a grupo, así como el desempeño de las tareas académico administrativas relacionadas con su actividad docente

y en:

su trayectoria académica en términos de grados obtenidos así como el interés y la responsabilidad que continúa dedicando a su formación y actualización académica (CONAEVA: 1993),

esto último expresado en la realización de posgrados, cursos de actualización, participación activa en congresos, etcétera.

En este punto, restringiremos el análisis al impacto del PECD al logro de estudios de posgrado por los maestros, como indicador parcial de su trayectoria académica, dado que el propio sistema de evaluación de la UPN, no se ocupa de valorar el interés ni la responsabilidad en la formación académica.

Por medio de las encuestas, 37 de los 45 académicos (el 42%) afirma haber iniciado o terminado estudios de posgrado entre 1990 y 1997, periodo en que ha operado el programa.

Si bien, intervienen en este hecho procesos de maduración de los académicos y mayores oportunidades de realización de estudios de posgrado, al haber mayor oferta de los mismos en provincia y al instituirse otros apoyos para emprenderlos (becas de posgrado y becas-comisión), los entrevistados afirman regularmente que los estímulos los han motivado especialmente para comprometerse con su superación. Sin duda, este efecto del programa es el más claramente percibido por los académicos y demostrable documentalmente. Sin embargo, algunos académicos cuestionan la calidad de los posgrados en que se han inscrito sus colegas, habida cuenta de la creciente oferta de posgrados surgidos de las demandas de certificación por amplios sectores de maestros y trabajadores de la educación en general.

La permanencia de los maestros

En la justificación original del PECD y del PEDA se encontraba la necesidad de evitar la fuga de cerebros y el abandono de la academia por los profesores de las IES. De ahí surgía el propósito de estimular la permanencia de los profesores en el subsistema, definida por CONAEVA como la trayectoria docente vista en forma retrospectiva del profesor, independientemente de la institución donde la haya realizado. De esta forma se le otorga al académico un puntaje por cada año de ejercicio docente. Propiamente en la evaluación se asigna una puntuación por los años de antigüedad docente, y no al peso del compromiso académico (expresado en horas por semana) dentro del sistema educativo.

Exploramos a continuación cuatro indicadores de la permanencia de los académicos dentro de la UPN: el uso de permisos sin goce de sueldo, la jubilación elegida o no, el disfrute del año sabático o de las becas-comisión y el contar con otro empleo.

Entre los profesores encuestados, sólo uno consignó haber solicitado un permiso sin goce de sueldo durante el periodo 1990-1997, empleado para terminar una maestría en el extranjero. Entre 1990 y 1998, sólo un caso de renuncia de un tiempo completo se ha presentado en las unidades estudiadas, esto es el 1% respecto a la población total de académicos con este nombramiento (con dictamen positivo pero sin estímulo monetario), por razones personales y por búsqueda de un mejor empleo. No ha ocurrido —en las unidades consideradas— el fenómeno que se presenta en la educación básica, de un alto índice de profesores que abandonan temporalmente el servicio educativo por mejores opciones laborales. Sí en esas unidades se registraron frecuentes casos de profesores que han sido comisionados a puestos directivos de la SEP estatal respectiva, o a otros cargos directivos del subsistema de educación superior. En todos estos casos, los profesores conservan su base en las unidades UPN. De modo que a partir de este indicador, no encontramos una caída en la permanencia de los académicos de tiempo completo, durante la operación del PECD.

En cuanto a la jubilación, encontramos en las unidades una cantidad importante de profesores, el 15% de los de tiempo completo, que estando en condiciones de proceder a tramitar su jubilación o de ejercerla, no lo han hecho, alargando su permanencia en la UPN. Entre las varias razones para

obrar de tal manera, se aduce la pérdida inmediata del estímulo. Dado el carácter no salarial del estímulo, no se incorpora a la jubilación, por lo que aquellos profesores que cuentan con él lo perderían al jubilarse. Señalemos que el estímulo puede significar desde 14% del salario hasta 53% para un profesor titular C, dependiendo del nivel logrado y que por antigüedad, un alto porcentaje de académicos por jubilarse están en la categoría de profesor titular. Otro motivo para retrasar la jubilación (expresada por varios académicos), es la expectativa de promover la categoría de la plaza ocupada, que en el caso de la UPN, son seis, siendo la más alta la de titular C. Hemos encontrado entonces que junto con esta última razón, el programa de estímulos ha contribuido para alargar la permanencia de los académicos de tiempo completo en condiciones de jubilarse, que cuentan con el estímulo.

Un tercer indicador de la permanencia es el disfrute del año sabático o de la beca-comisión, pues dan cuenta, al menos parcial, del interés del maestro por permanecer en la institución, dado que el disfrute de ambas prestaciones puede implicar la pérdida parcial de oportunidades cotidianas de obtención de puntajes válidos para el concurso, como la atención de grupos, sinodalías, formulación de programas, etc. Entre los maestros encontramos que 35% de los académicos con derecho al sabático no lo disfrutaban, y que es más frecuente que lo disfrutaban los becarios que los no becarios. Entre los académicos localizamos a dos que, disfrutando de beca-comisión, dejaron de obtener el principal beneficio de este estímulo (abandonar las responsabilidades ante grupo para realización de posgrados) al asumir carga académica, con

el objeto de no perder puntos o de completar la carga docente mínima semestral para poder concursar por el estímulo.

En términos generales, hemos podido apreciar una tendencia entre los académicos (particularmente entre los no becarios) con derecho al sabático o a la beca-comisión, a no hacer uso pleno de estas prestaciones, precedente por cierto negativo desde un punto de vista sindical, y con ello alargando su permanencia en la UPN. Por esa vía también mantienen sus oportunidades de concursar por el estímulo. Esta tendencia al uso incompleto de las prestaciones no se había presentado con anterioridad y parece estar estrechamente asociada con la operación del programa de estímulos.

Nos ocuparemos ahora de un último indicador de la permanencia de los maestros: contar o no con otro empleo remunerado. En la argumentación de CONAEVA para el establecimiento de las Becas al Desempeño Académico, estaba el hecho de que era práctica común a finales de los años ochenta entre los académicos del país, inclusive los de tiempo completo, tener varios empleos, disminuyendo con ello su entrega y dedicación a las IES.

Al incluir este indicador dentro de la permanencia, pretendemos que puede añadir una información extra al mero hecho físico de estar en la institución, señalando, además, si el académico se ocupa de otras cosas para complementar su ingreso, hecho que potencialmente redundaría en la dedicación y entrega a los fines de la universidad.

De los maestros encuestados, 38% contestaron que cuentan con otro empleo remunerado, no difiriendo significativamente ($\alpha=.05$) en su participación en el estímulo, aquellos que trabajan en otros lados de los que son exclusivos a la

UPN. De una investigación realizada en las unidades UPN durante 1987 (inclusive las aquí estudiadas) y que incluía a los profesores parciales, derivamos el dato de 26 % de maestros con otro empleo. No son comparables las poblaciones de esta y aquella investigación, como para inferir un aumento en la tasa de profesores con otro empleo, pero, ciertamente es cuestionable si ha disminuido entre los académicos de la UPN el multiempleo con la operación del PECD.

Las entrevistas a los maestros nos permiten un mejor acercamiento a la problemática asociada con los otros empleos, no sólo en términos de dedicación, sino de pérdida de oportunidades para otros e inclusive daño a los derechos de otros. Como vimos en el primer apartado, ha sido fuente de conflictos mayores, la presunta violación del reglamento del estímulo por becarios, al compromiso de exclusividad. Un maestro da cuenta de ello:

...los que están favorecidos con la beca, resulta que son gentes que no están de tiempo completo en la unidad, o sea tienen tiempo completo, pero no están de tiempo completo en la unidad y, además, tienen plazas de tiempo completo en otras instituciones. Informaciones que a veces uno no busca, pero que por parte de los alumnos le llegan, de que están en la Normal, de que están en otras escuelas, entonces si no están aquí y tienen tiempo completo en otro lugar, cómo es que les dan la beca... (ENT.463).

Estas no son meras expresiones verbales, pues han sido documentadas en dos de las unidades en quejas ante la UPN, la Contraloría de Gobierno estatal o el Tribunal de Conciliación. Al decir de un académico, no se trata tan sólo de horas

ocupadas en otro empleo, sino que esas horas se las roban a la Universidad para regalárselas a otra institución (Ent.507).

Para tener un perfil más adecuado de aquellos que tienen otro empleo, localizamos y entrevistamos a varios académicos que no han obtenido o solicitado el estímulo y les invitamos a que nos dieran sus razones para no postular por él. Entre ellos están los decepcionados del programa, quienes han concursado sin lograrlo jamás y los que nunca lo han solicitado. Entre estos últimos, una razón común es que económicamente resulta mejor tener otro empleo que la incertidumbre de contar con el estímulo:

No, aquí en ese aspecto, ha estado muy fría la situación, no consiste precisamente en no tener la motivación, sino porque muchos trabajamos, tenemos otro trabajo, hay que decirlo con honestidad, nos pasamos de las 10 horas. De hecho no tomamos la beca porque realmente hacemos cuentas y salía mejor, estando, por ejemplo, en otro, ya sea en la(Universidad estatal), o en Bachilleres. Entonces por esa razón no ha habido motivación o deseo de participar (ENT.455).

Otros parten para su decisión de no concursar, de experiencias previas que los llevaron a perder la confianza en el programa, además de las consideraciones económicas:

Y en resumen, la beca al principio nos ayudaba, inclusive dejamos de laborar en nuestros lugares, pero ahora, vivimos en la realidad económica. Lo que nos están dando de beca no es suficiente, preferimos desechar la beca, e irnos a trabajar a otro sistema o subsistema porque nos dan más económicamente, y es contraproducente, porque si antes buscábamos elevar nuestra calidad, nuestra permanencia, nuestra dedica-

ción a partir de parámetros que creíamos en un momento serios, pues han pasado a ser un juego...

En este apartado se propusieron varios indicadores para contrastarlos con los objetivos del PECD. Respecto a la calidad vimos que el PECD de la UPN no atiende los criterios propuestos por CONAEVA para su evaluación. Sin embargo, ciertamente, mide la cantidad de actividades realizadas y a cada una le otorga puntajes en relación con un criterio de tiempo necesario para su realización. Al no contar la UPN con un Plan Institucional de Desarrollo, la orientación del trabajo académico está a la deriva de las prioridades individuales de sus académicos, fuertemente motivadas por el Inventario de Actividades Académicas, componente clave del PECD. Los maestros cuestionan seriamente la calidad del trabajo, dado el privilegio de la certificación y las irregularidades asociadas a ella. A contrapelo del proceso de diferenciación disciplinaria observada en otras universidades y signo del desarrollo de la profesión académica (Clark, 1983; Ortiz, 1997), el programa de estímulos ha inducido a varios académicos a atender materias de diferente ubicación disciplinaria, como estrategia para allegarse el estímulo, a costa de la profundización en su disciplina.

Por lo que se refiere a la dedicación, en su dimensión de superación académica, los maestros de las Unidades han emprendido o terminado estudios de posgrado en un 82% en el periodo 1990-1997, siendo éste el efecto más visible del programa.

En cuanto a los indicadores de permanencia, encontramos que sólo un maestro (1%) se ha separado del sistema

mediante permiso sin goce de sueldo; aquellos en condiciones de jubilarse NO han optado por hacerlo durante el periodo 1990-1997; un porcentaje importante de profesores con derecho a disfrutar del año sabático NO lo han tomado, con uno de los que lo tomaron, dando clases un día a la semana, y dos académicos en beca-comisión han dado clases para conservar sus oportunidades de concursar por el estímulo. Estos cuatro indicadores nos hablan de que, en general, los profesores han permanecido en la institución y de que tienen diferentes motivos para seguir haciéndolo, entre los cuales está, para aquellos que lo reciben, el estímulo para la carrera docente.

Por cuanto al otro empleo, hemos visto que se cuestiona en varias unidades la existencia de becarios que no cumplen el requisito de exclusividad restringida, originando conflictos con la institución y entre los académicos, y que es importante el porcentaje (38%) de los profesores de tiempo completo con otros ingresos, contra lo esperado por las metas del PECD. Entre las razones para no concursar por el estímulo, varios académicos consignan que el monto de los estímulos no es atractivo comparado con lo obtenido en otro empleo o su desconfianza en el programa, derivada de la participación en concursos previos.

Reflexiones finales

A casi ocho años de implantado el programa de estímulos para la carrera docente en la UPN (antes beca al desempeño), éste no ha propiciado una cultura académica generalizada entre los maestros de las unidades UPN, que se caracterice

por la planeación del trabajo, la búsqueda de la calidad y un mayor compromiso profesional con la institución. Esta política gubernamental ha generado politización de actividades anteriormente reservadas a su tratamiento académico en el seno de comisiones dictaminadoras, por lo que han surgido nuevos espacios de confrontación entre los actores universitarios. Estas confrontaciones han llegado a ser políticas y jurídicas, restando un apreciable tiempo de trabajo a la academia. En el repertorio de las prácticas de los académicos, un tiempo considerable lo ocupa la certificación de las actividades desarrolladas y en un número de casos, al parecer creciente, la certificación fraudulenta con responsabilidad de las autoridades o el incumplimiento del compromiso de exclusividad limitada por parte de los becarios. Se han presentado en otros contextos explicaciones a estos comportamientos, motivados por programas de estímulos a los académicos, en términos de la teoría de la anomia, como la incapacidad de los individuos para lograr fines grupales, excesivamente destacados mediante normas colectivas. En este caso, la reglamentación del programa y su tabulador.

En este trabajo, de carácter exploratorio, no pretendemos aún presentar explicaciones de lo observado; sin embargo, advertimos que la gama de comportamientos de los académicos van más allá de la atención de las normas implantadas con el programa o la desviación de las mismas. Efectivamente, hemos encontrado académicos que defienden su opción de no postular por el estímulo, basados en las debilidades técnicas del mismo o en su profundo desacuerdo con el nuevo *ethos*, promovido explícitamente por el programa, de carácter más individualista que colectivo.

En tanto política pública, consideramos que hay signos de desgaste en el programa de estímulos, por cuanto su discurso original, que le daba un cariz netamente académico, ha sido seriamente rebasado en la práctica por los acuerdos institucionales de carácter político o sus omisiones para pasarlo al ámbito jurídico. En ese proceso de envejecimiento de la política, han destacado intervenciones de los actores universitarios mediante alianzas y contubernios, silencios y acciones que hacen cada vez más evidente las injusticias concomitantes al programa y a sus procedimientos. En todo caso, ninguno de estos procedimientos apunta a la preocupación fundamental de una institución educativa y de sus educadores, el desarrollo universitario no expresado solamente en número de posgrados obtenidos, sino de retroalimentación continua para el mejoramiento de la actividad académica, de cara a su profesionalización, y por supuesto en ambientes no punitivos, sino impulsores del trabajo colectivo y del desarrollo de la individualidad, no del individualismo.

Obras consultadas

Arredondo, Víctor A. (1991). ¿Adónde debe conducir la evaluación de la educación superior? *Revista de Educación Superior*, núm. 79, julio-septiembre.

Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

Blaesig, Horst y Raúl Arriola Juárez (1991). Experiencias con un tabulador para evaluar y premiar la labor en educación superior. *Revista de Educación Superior*, núm. 78, abril-junio.

Braxton, John M. (1993). Deviancy from the Norms of Science. *Research in Higher Education*, vol. 34, núm. 2.

Brunner, Juan J. (1991). La evaluación de la investigación científica. *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 2.

Carnoy, Martin (1995). El ajuste estructural y la evolución del mundo de la enseñanza. *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 114, núm. 6.

Cerejido, Marcelino (1994). Evaluación académica. *Academia 16*, enero-febrero.

Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior*. México, Nueva Imagen. 421p.

Chavoya, María Luisa (1995). "La ciencia y los científicos". *Reforma y Utopía*, núm. 14, invierno. pp.61 – 84.

COMIE (1997). "La investigación educativa en México, 1996-1997". En: *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán.

CUPIA (s.f.). Carrera Docente del Personal Académico. *Revista de Educación Superior*, núm. 87, julio – septiembre.

De Ibarrola, María (1994). *Sistemas nacionales de incentivos al investigador. México: la experiencia de homologar y deshomologar las remuneraciones al personal académico*. México. 12p. Documentos DIE, núm. 36.

De la Peña, Guillermo (1993). "Algunas dificultades en la evaluación de los científicos sociales". *Avance y Perspectiva*, julio-agosto. pp.221 – 227.

Díaz Barriga, Ángel (1997a). "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento". En: Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco, coord. *Op. Cit.* pp.62-81.

_____ (1997b). "Los académicos ante los programas *merit pay*". En: Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco, coord. *Op. Cit.* pp.9-22.

_____ (1997c). "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio de la UNAM".

En: Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco, coord. *Op. Cit.* pp.37 – 52.

Díaz Barriga, Ángel (1995). "Evaluación de Docentes". En: Waldegg, Guillermina, coord. *Op. Cit.*

Díaz Barriga, Ángel (1993). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal". *Revista de Educación Superior*, núm. 88, octubre-diciembre.

——— y Teresa Pacheco, coord. (1997). *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*. México, UNAM/ CESU.

Didou Aupetit, Silvie (1995). "Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UNAM". En: Muñoz, Humberto y Roberto Rodríguez, coord. *Op. Cit.* pp.55-78.

Fuentes Molinar, Olac (1991). "Las cuestiones críticas. Una propuesta de agenda". *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 8 y 9. pp.5-12.

Gago H., Antonio (1992). "Ejes de la reforma: calidad y pertinencia". *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 10, verano. pp.14-33.

Ginés Mora R., José (1995). "La calidad en la educación". *Reforma y Utopía*, núm. 13, invierno. pp.87-105.

Gil A., Manuel, Rocío Grediaga, Lilia Pérez F. *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, UAM. 294p.

Grediaga, Rocío (1997). "Límites de la política de evaluación sobre los académicos". En: COMIE. *Op. Cit.* pp.452-457.

Ibarra, María Esther (1997). "Pasado, presente y futuro de la UPN". *Educación 2000*, septiembre. pp.28-37.

Ibarra Colado, Eduardo (1996). "Evaluación burocrática, entre la calidad y el autoritarismo. Análisis de los mecanismos de control del desempeño académico". *Reforma y Utopía*, núm. 15, verano. pp.35-52.

_____ (1995). "Lineamientos básicos para el estudio de la educación superior. Una propuesta organizacional". *Reforma y Utopía*, núm. 14, invierno. pp.5-22.

_____ (1993). "La Universidad ante el espejo de la excelencia". En: *Juegos Organizacionales*. México, UAM.

_____ (1991). "Evaluación de académicos (Debate)". *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 8 y 9, invierno. pp.24-28.

Izquierdo S., Miguel A. (1996). "La evaluación de los académicos en las universidades públicas mexicanas: una realización del panóptico de Bentham". *Reforma y Utopía*, núm.16, invierno. pp.39-48.

Kohn, Alfie (1994). "Por qué no funcionan los programas de incentivos". *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 15, otoño. pp.61-66.

Landa, Josu (1991). "¿Qué evaluar en el sistema de educación superior?" *Revista de Educación Superior*, núm. 79, julio-septiembre. pp.147-158.

López Zárate, Romualdo (1991). "Académicos, el caso de la UAM". *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 8 y 9. pp.106-118.

Monahan, Edward J. (1995). "The Fabrikant Case at Concordia University. Some Lessons for the Better Management of Universities and Improved Academic Ethics". *Minerva*, vol. 33. pp.9-48.

Moreno Botello, Ricardo (1991). "Evaluación de académicos (Debate)". *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 8 y 9, invierno. pp.24-28.

Muñoz, Humberto y Roberto Rodríguez, coord. (1995). *Escenarios para la universidad contemporánea*. México, UNAM/CESU.

Ornelas, Carlos (1996). "Evaluación y conflicto en las universidades públicas mexicanas". *Reforma y Utopía*, vol. 5, núm. 15, otoño. pp.61-66.

Ortiz G., Pedro A. (1997). "La formación académico-profesional en las instituciones universitarias. Origen y naturale-

za". En: Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco, coord. *Op. Cit.* pp.129-152.

Varela Petito, Gonzalo (1995). *La política de evaluación de la educación superior*. En: Muñoz, Humberto y Roberto Rodríguez, coord. *Op. Cit.* pp.79-101.

Sacristán, Gimeno (1994). "El Profesorado". *Serie Movimiento Pedagógico*, núm.3, marzo. pp.28-33.

Tristá, Boris, Lilliam Doussou y José T. González (1995). "Evaluación del profesor y resultados institucionales". *Reforma y Utopía*, invierno. pp.1-130.

Villa Lever, Lorenza (1991). "Visión de la Universidad". *Universidad Futura*, vol.3, núm. 8 y 9, invierno. pp.130- 136.

Waldegg, Guillermina, coord. (1993). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México, COMIE, UNAM.

Woldenberg, José (1991). "Evaluación de académicos (Debate)". *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 8 y 9, invierno. pp. 24 -28.

Documentos de Archivos

CECD 033/97. Secretaría Académica de la UPN, CECD, dictamen del 13 de junio de 1997.

CONAEVA. Caracterización del Programa La Carrera Docente del Personal Académico y sugerencia para su revisión y ajuste. SEP/ CONAEVA, 1993. Documento mimeografiado.

I1. Impugnación colectiva dirigida al Presidente de la COECD, 16 de enero de 1997.

IC1. Impugnación colectiva de los dictámenes, 16 de julio de 1996.

SAC 347/96. Secretaría Académica de la UPN. Propuesta de dictámenes para la Unidad.

SAC 11/97. Secretaría Académica de la UPN.

T1. Oficio del académico al director de Unidad con relación de sinodalías, 31 de julio de 1995.

T2. Oficio del académico al director de Unidad con relación de sinodalías, 31 de mayo de 1996.

T3. Oficio del director al académico poniéndolo a disposición, septiembre de 1996.

T4. Oficio del académico solicitando intervención a la Comisión Estatal de Derechos Humanos, 31 de octubre de 1996.

T5. Oficio de estudiantes pidiendo la reinstalación del académico a autoridades estatales y nacionales, así como a representantes sindicales, octubre de 1996.

T6. Oficio de la delegación sindical solicitando investigación a la SEP estatal y retirar de manera definitiva al académico, 26 de noviembre de 1996.

T7. Demanda ante el Tribunal de Conciliación solicitando reinstalación, octubre 31 de 1996.

T8. Solicitud del académico ante la SEP estatal, solicitando investigación, 4 de septiembre de 1996.

UPN I/ 96. Informe de académicos miembros de los Programas de estímulos de la UPN.

¿“Oveja negra” o “chivo expiatorio”?, la experiencia de los niños y jóvenes rechazados en los grupos escolares

*Guadalupe Poujol Galván **

En el presente artículo se narra y analiza una experiencia de investigación-acción acerca de cómo un grupo de niños y adolescentes viven el rechazo de que son objeto en la escuela, en el medio familiar y social, agudizado además por la situación de pobreza de sus familias. Se trata de un trabajo de autoría compartida (aunque sea una persona quien lo escribe) donde se recupera la reflexión, las voces, y las vivencias de dos compañeras investigadoras: María del Rocío Aranda F. y Martha Ordeñana, de los niños y jóvenes que participaron, así como de sus madres y maestros.

Uno de los propósitos de este estudio fue comprender la experiencia de escolares señalados por sus maestros como los más problemáticos en sus grupos, analizando la relación que tiene con su propia historia, y con las interacciones pasadas y presentes en su grupo familiar y en su entorno social y cultural.

Un objetivo particular de la investigación fue identificar los mecanismos subjetivos mediante los cuales algunos niños pertenecientes a familias pobres, llegan a tener serias dificultades escolares por su conducta y un deficiente desempeño académico, en interacción con las situaciones concretas de sus familias.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos.

Este estudio trató de desentrañar, en instituciones como la familia y la escuela, la ideología neoliberal que plantea que la culpa de ser pobre radica en el individuo mismo; conocer de qué manera se apropian niños y adolescentes del señalamiento social de “tontos”, “incapaces” o “malos”, como si cumplieran una profecía; y también identificar las distintas estrategias de resistencia de los escolares frente a esta situación.

Más específicamente, desde una perspectiva psicoanalítica y psicosocial se estudiaron los modelos de interacción que se han introducido en los sujetos; esto es, no solamente el escenario exterior, sino la propia representación del individuo, averiguando sobre las figuras de interacción producidas en el proceso de socialización de estos niños y adolescentes.

Lorenzer conceptualiza a las estructuras subjetivas como formas de interacción *realizadas*, “se trata de formas de interacción que reproducen las contradicciones sociales” (p. 87).

Contexto y delimitación de la investigación

La situación que estos niños y jóvenes viven, es una expresión de la desigualdad social en nuestro país. La aplicación de las políticas de ajuste en México han traído como consecuencia una marcada escasez de oportunidades laborales, un deterioro del poder adquisitivo, un debilitamiento del papel del Estado en el suministro de servicios de bienestar social, etc., que agudizan más las presiones que se ejercen sobre las familias con el creciente empobrecimiento.

Según Bendesky, (1997. Citado en El Financiero) en la situación económica de la familia en México, los pobres —que de hecho representan la mitad de la población nacional—,

están totalmente al margen de los efectos de las políticas económicas. En el tercer trimestre de 1994, 78.7 % de la PEA ganaba menos de cinco salarios mínimos, cifra que se elevó en el primer trimestre de 1997, lo cual implica que tan sólo en las zonas urbanas del país, 80% de los perceptores de ingresos se encuentran en el umbral de pobreza intermedia aunque obtienen 4.7 salarios mínimos.

Leñero (p. 16) percibe así la situación: "si quisiéramos hacer una generalización de la familia mexicana, tendríamos que decir que vive en un horizonte vital de restricciones y pobreza".

Asociadas a las condiciones objetivas de precariedad económica y social de las familias, se van formando representaciones en los individuos que complican aún más las interacciones dentro de la familia y hacia el exterior. Las restricciones en los programas de bienestar social provocan un malestar, un sentimiento de abandono, conforme a las investigaciones de Rolando Pérez

"esto implica modificaciones en las interacciones Estado-individuo. La analogía de la "gran madre" pierde vigencia y es cambiada por la del "padre punitivo", ...estas modificaciones implican una estructura subjetiva caracterizada por un autoritarismo extremadamente violento, por esquemas rígidos y estereotipados y por una total pasividad y acriticidad, tanto ante los acontecimientos externos como internos del individuo." (p. 28)

Éstos son algunos de los sentimientos y actitudes presentes en los padres al relacionarse con sus hijos; es necesario

tenerlos en cuenta como parte del contexto donde se socializan los niños.

Las condiciones concretas de exclusión social en que sobreviven estas familias se entretajan con los factores subjetivos en la vida cotidiana, en la interacción dentro y fuera del grupo familiar.

Debido a que en estas familias es común un debilitamiento de la participación del padre, o su ausencia total, las posibilidades de desarrollo de los niños y adolescentes dependen fundamentalmente de las oportunidades que pueda brindarles la madre. Por ello es necesario esbozar aquí algunos de los aspectos característicos de la vida de las mujeres en condiciones de pobreza, que influyen de manera importante en la crianza de sus hijos.

En un estudio realizado por María Asunción Lara y Nelly Salgado sobre la relación entre la pobreza femenina y la salud mental encontraron que:

La patología femenina y en no pocos casos la masculina, es resultado del impacto de los valores de nuestra sociedad patriarcal, que se reflejan en estilos de vida enfermantes. En esta sociedad, la mujer no sólo ostenta una posición de inferioridad con relación al hombre, sino que es considerada como careciente y es sujeto de discriminación y opresión" (GIMTRAP, 1994: 225).

La mujer tiene que enfrentar su responsabilidad de madre y cada vez con mayor frecuencia de sostén económico del hogar, generalmente sin un empleo fijo, mal remunerado y por tanto fuera de las prestaciones laborales de la ley respectiva. La lucha por sobrevivir y mejorar sus condiciones le

provoca un estrés constante (aunque en algunas de ellas existe un sentimiento de resignación) pues están familiarizadas con esa forma de vida, dado que es la misma que vivieron sus abuelas y sus madres. Entre las mujeres en condiciones de pobreza son muy comunes los sentimientos de opresión, desesperanza, inseguridad y aislamiento social, y con ellos asumen su función materna.

Retomando a Elías y Dunnig, para quienes entender la interdependencia entre hombres y mujeres implica partir del reparto de poder o el equilibrio en las partes implicadas, ya que éste constituye una estructura profunda dentro de la que se mantienen las ideologías y valores que determinan las relaciones entre los sexos. En México predominan las formas de supremacía masculina, lo que provoca mayor segregación entre los sexos, que se expresa en la frecuencia con que la mujer y sus hijos son abandonados por el padre, física o psicológicamente si está presente. Según estos autores, en nuestra sociedad predominan los lazos fragmentarios por sobre los lazos funcionales. Algunas características de los primeros son: estrecho rango de ocupaciones, índice bajo de movilidad social y control emocional, tendencia a los cambios de ánimo repentinos y violentos, violencia expresada en la vida diaria, alto grado de segregación en los papeles conyugales, familias matriarcales, padre autoritario con escasa intervención en la familia, papel central de la violencia en las primeras etapas de la socialización, entre otras. Los lazos funcionales se generan en el esfuerzo por superar los segmentarios. Dunnig apunta que en toda sociedad, en cuya estructura predominen los lazos segmentarios, tiende a generarse violencia física, que se refuerza en las relaciones

humanas; es el caso de nuestra sociedad: no se trata de señalar al varón como responsable, es toda una estructura social la que está generando violencia indiferente a la vida del número cada vez mayor de familias empobrecidas. Si para Elías el proceso de civilización se puede determinar por el grado de autocontrol que cada uno de sus miembros —empezando desde la infancia—, haya llegado a aprender, es muy importante que en nuestro país exista un respaldo social, para que las familias puedan brindar este entrenamiento civilizatorio.

Es en este ambiente socioafectivo de las familias en condiciones de pobreza, donde crecen los hijos. En particular, uno de ellos resulta difícil desde la crianza, y cuando llega a la escuela empieza la interminable cadena de reportes y castigos como consecuencia de su conducta agresiva o aislada e indiferente al trabajo escolar. ¿Por qué este niño en particular tiene más dificultades en su desempeño escolar que los otros hijos?, ¿qué experiencias han hecho de él o ella, un niño excluido?

Significado personal de la investigación

El cambio en la epistemología está de acuerdo con la progresión desde la descripción de un universo estático, donde se podía minimizar o eliminar la inclinación del observador, hasta las descripciones relativistas donde la posición del observador siempre debe de tenerse en cuenta. En este sentido, J.S. Efran apunta: “La aceptación resultante de la continuidad entre observador y observado le da mayor urgencia al estudio de cómo el funcionamiento humano moldea el conocimiento y, en especial, cómo el lenguaje afecta lo que pen-

samos y hacemos” (1990). Por lo tanto, se considera el conocimiento siempre dependiente de las características del conocedor y de cómo esta persona interactúa con el medio, con esa intención se presenta este apartado que da una idea del significado personal de lo que se investigó.

Durante el tiempo que esta investigadora ha sido docente de maestros de educación básica, ha conocido la impotencia que experimentan algunos de los maestros ante los niños difíciles de su grupo, por su conducta o desinterés en el aprendizaje. Dadas las condiciones complejas en que labora el docente —con grupos numerosos y en una situación de creciente estrés social— no le es fácil conocer las causas de los problemas de los niños ni diseñar estrategias especiales que coadyuven dentro de la escuela a atenuar sus dificultades. De ahí que entender de manera más profunda a estos niños y aportar información a los maestros es uno de los intereses centrales que han motivado este estudio.

Otro interés personal es que los padres de familia y los maestros tengan presente qué papel han desempeñado dentro de las experiencias, que han formado de esa manera a los niños, dado que la carga que llevan estos niños es demasiado pesada para ellos. Es justo que quienes les rodean alivien sus situación, para que tanto niños como adolescentes puedan destinar sus energías a las tareas propias de su desarrollo, entre ellas el aprendizaje escolar, así como para la construcción de un futuro que rompa con el círculo vicioso de la violencia.

En el caso de este estudio, la investigación surgió de la acción, la demanda de dar atención a niños y adolescentes que participan en condiciones de desigualdad en la escuela,

con un capital cultural diferente de la cultura escolar y en condiciones familiares que difícilmente pueden respaldar su desempeño dentro de la escuela. Ante esta situación, no basta conocer y comprender cómodamente desde el escritorio, o directo en el campo; es necesario comprometerse y contribuir a movilizar los recursos de los niños y sus familias para enfrentar la situación de su desventaja social. Si bien se considera que no existe una relación mecánica de causa-efecto entre el capital cultural de los padres y el desempeño escolar de los hijos, ya que de acuerdo con Bleger (p. 214) los fenómenos psicológicos guardan una relativa independencia de las condiciones materiales en las cuales el ser humano desarrolla su vida; en la cultura de las familias existen condiciones objetivas y subjetivas que interactúan y son favorables o no, para que el niño se apropie de la cultura de la escuela. Se reconoce que la subjetividad de la familia juega una parte muy importante en este proceso, el niño “bebe la axiología del grupo” dice Visca (1985). La acción de este proyecto estuvo orientada por el enfoque posibilista de Agnes Heller quien plantea que es posible “una revuelta subjetiva contra la alienación objetiva” (1985).

El punto de partida metodológico

La presente investigación se abordó con una aproximación cualitativa debido a que la naturaleza de su objeto de estudio es compatible con el propósito de la investigación cualitativa

comprender el punto de vista de los actores de acuerdo con el sistema de representaciones simbólicas y significativas en su

contexto particular. Por ello, estos acercamientos privilegian el conocimiento y comprensión del sentido que los individuos atribuyen a sus propias vivencias, prácticas y acciones (1996: 13).

Para analizar la experiencia de investigación y darle una estructura a la información recopilada, se optó por una estrategia narrativa. Para Catherine Emihovich, “sentirse cómodo con los recuentos narrativos significa que se acepta la idea de que el mundo no tiene reglas fijas para asignarle sentido a la conducta. La respuesta a este dilema existencial recae en la colaboración con otros, en construir consenso alrededor de significados compartidos y asegurarse la inclusión de múltiples voces” (1995: 37-48). Si se reconoce que nuestras vidas se desarrollan principalmente en un mundo de significados, en la “conversación” entonces los problemas de los niños, adolescentes y sus familias son paquetes de significado. Éstos surgen en relación con ciertos tipos de desempeño social en una comunidad con lenguaje humano.

La narración puede ser una estrategia de organización total subsumiendo o absorbiendo descripciones, escenas y sumarios. La historia de vida es una reconstrucción personal de la experiencia “la preocupación es un modo de análisis amplio, intertextual e intercontextual” (Goodson, 1995). De esta manera las madres y los niños no sólo cuentan su historia sino que también indagan, y la investigadora externa no sólo recopila las historias sino que se compromete activamente en la construcción textual y contextual.

Al construir una historia de vida es importante considerar el riesgo que advierte Goodson, quien se pregunta si no será que los nuevos discursos de dar poder a la periferia, fortale-

cen al mismo tiempo los viejos centros de poder; para evitarlo propone que el que cuenta su historia identifique si no existe un guión previo impuesto por los diversos mecanismos de dominación social, moviéndose de la narrativa a la genealogía del contexto, hacia una modalidad que incluya historias de acción dentro de teorías del contexto. Para Bruner (1986) los seres humanos son relatores empedernidos y habilidosos, y tienen la costumbre de convertirse en las historias que cuentan. Con la repetición, las historias se imponen a la realidad, a veces atrapando a los relatores dentro de los límites que ellos mismos han ayudado a crear. Para evitar esto, las historias deben ser vistas impregnadas por su ubicación social dentro de las estructuras de poder, reconocer en ellas la sombra del opresor.

Población entrevistada

A lo largo de dos años (1995-1997) se trabajó con dos poblaciones diferentes de escolares, en la primera fase se atendió a un grupo de adolescentes estudiantes de una secundaria pública de la ciudad de Cuernavaca, con un rango de edades de 13-15 años, compuesto por 10 hombres y cuatro mujeres. En la segunda con un grupo de niños de una escuela primaria con edades de siete a 10 años.

El grupo de adolescentes

En relación con el contexto de los estudiantes de secundaria, la mayoría vive en colonias cercanas a la escuela, que es una zona formada por comunidades, hasta hace unos años predo-

minantemente rurales; algunas de ellas con tradiciones indígenas, y a las que se ha sumado una población que ha emigrado de diferentes estados del país. La cultura tradicional y la urbana coexisten en esta zona, áreas residenciales urbanas con pequeñas viviendas y formas de vida rural. Los jóvenes que participaron en la investigación pertenecen a familias que han llegado recientemente a la zona, la mayoría vive en condiciones económicas precarias, en las que la madre contribuye de manera importante al sostenimiento del hogar. En el grupo familiar de estos jóvenes el padre está presente en 50% de los casos, así como la madre y los hermanos y algunos miembros de la familia extendida como abuelos y tíos.

Es muy importante mencionar que los adolescentes que fueron referidos por los maestros para formar el grupo, pertenecen, en su mayoría, a familias con diferentes niveles de pobreza. Se vive la crisis dentro de la crisis. El desempleo, la necesidad de que los estudiantes trabajen para completar el ingreso familiar, la naturaleza del trabajo de la madre quien tiene que contribuir a la economía familiar mediante actividades mal remuneradas y que requieren un gran esfuerzo físico. A estas circunstancias se suman problemas como el alcoholismo, una organización familiar rígida y autoritaria, en la que el padre detenta la autoridad, que ejerce generalmente con violencia. En otros casos se presenta la migración del padre, o de ambos a los Estados Unidos, dejando a los hijos al cuidado de los abuelos u otros parientes, situación que trae consigo graves carencias en todos los sentidos para los jóvenes.

La escuela, el espacio donde estos jóvenes pasan seis horas diarias, tampoco es muy favorable para su desarrollo per-

sonal. El aspecto más relevante para los fines de esta investigación: la relación maestro-alumno, generalmente refuerza los patrones autoritarios de la familia. Los vidrios permanentemente rotos del salón de maestros, reflejan la hostilidad prevaleciente en sus relaciones. Aunque hay excepciones, los docentes no procuran establecer relaciones personales de respeto mutuo con sus alumnos, posiblemente porque las condiciones de trabajo de los maestros no favorecen las relaciones interpersonales, pues, en los primeros grados, los grupos son de 50 alumnos o más, y la mayoría de ellos debe atender 5 ó 6 grupos. En estas circunstancias es difícil que los profesores ajusten su tarea pedagógica a la diversidad en el capital cultural de los alumnos y, más difícil aún, que traten de acercarse a los jóvenes que perturban su trabajo para conocer su problemática. Los docentes generalmente someten a estos alumnos mediante los controles que la escuela tiene previstos: calificaciones, reportes, amenazas y finalmente la expulsión. En estas circunstancias, la experiencia académica de los alumnos, resulta, en general, muy pobre; los esfuerzos de algunos maestros por innovar las actividades de aprendizaje, se pierde porque no se modifica la relación autoritaria del maestro hacia el alumno, por lo que, en la jornada escolar, la actividad más común es el trabajo con los libros de texto, durante los cuales el estudiante tiene que mantenerse quieto y preferentemente en silencio.

Otro aspecto que merece ser destacado es que en la escuela no existen actividades de expresión personal, todas las actividades son masivas, aun las artísticas que se presentan durante los festivales escolares; en ellas, los alumnos se pier-

den en la masa, en una tabla gimnástica, un baile, etc., los alumnos no tienen oportunidad de expresarse como individuos.

A grandes rasgos, este es el marco familiar y escolar del grupo de jóvenes con quienes se trabajó. Los estudiantes que participaron en el grupo se caracterizan por su conducta desafiante y agresiva con los maestros y compañeros, por su actitud siempre distraída, por su desinterés en el trabajo escolar, lo cual se refleja en sus altos niveles de reprobación. Debido a la política de este plantel educativo de no permitir que se eleve el índice de reprobación general, o que se dañe su prestigio con estos estudiantes deficientes y con problemas de conducta, estos adolescentes corrían en ese tiempo, el riesgo de ser expulsados de la institución.

Las repercusiones de la expulsión son ampliamente conocidas, como ninguna otra escuela acepta a los expulsados, el adolescente tiene que incorporarse al mundo laboral con todas las desventajas, entre ellas la de no tener una calificación para el trabajo, eso si antes no ha caído en la delincuencia o la drogadicción.

El grupo de niños

Las colonias aledañas a la escuela de donde provienen los niños, forman parte de la mancha urbana que se ha ido extendiendo hacia el sur de la ciudad, sobre lo que eran áreas de cultivo. Por estar estas colonias ubicadas cerca de la zona industrial, la mayor parte de las personas económicamente activas laboran en las fábricas en diferentes puestos.

Los niños que participaron en este estudio pertenecen a grupos familiares monoparentales y extendidos, en los que la madre lleva la responsabilidad de la manutención del hogar y la crianza de los hijos y, en algunos casos, ella y sus hijos están subordinados a la autoridad de su familia de origen o a la familia del padre de sus hijos.

La escuela primaria a la que asisten estos niños tiene condiciones más favorables para la integración de los niños a la vida escolar, a pesar de que los grupos son también numerosos, la directora es una persona preocupada por los niños y por propiciar un ambiente armonioso para el trabajo de los maestros, donde su trabajo es reconocido; a lo largo de su gestión se ha ganado el reconocimiento de los padres, por lo que un número importante de padres tiene disposición a colaborar con la escuela.

Por tratarse de un proceso de investigación-acción, el trabajo de investigación marchó paralelo al proyecto de apoyo psicopedagógico, retroalimentándose mutuamente. Ambos procesos se orientaron por un enfoque psicosocial que destaca en la dimensión interpersonal: el dialogismo, y el psicoanálisis que reconoce la interacción entre lo interpersonal y lo intrapsíquico. Sampson sostiene que para el dialogismo “ toda experiencia humana es formada, sostenida, o transformada en y a través de la conversación y el habla” (Sampson, *op. cit.*: 54). Dentro de esta perspectiva, Code plantea que, con el conocimiento interpersonal, las posiciones sujeto, objeto, conocedor-conocido no son fijas. El sujeto y el objeto son siempre intercambiables. “Bajo estas condiciones, por lo tanto, ni el sí-mismo de la persona o el otro pueden reclamar tener un privilegio absoluto u autoridad absoluta sobre lo

que es conocido" (Code: 59). Esta perspectiva constituye un punto de partida importante, pues, reconociendo, como investigadora, que estoy compuesta por múltiples voces, e identificando esas voces, podré acercarme a los otros con quienes investigamos de manera más abierta, reconociendo su especificidad particular, parafraseando a Sampson "celebrando al otro".

El procedimiento de investigación-acción fue semejante en ambos grupos. En un primer momento se intentó sensibilizar a las autoridades de los respectivos planteles, al informar acerca del programa de apoyo psicopedagógico; a continuación, se solicitó la participación de los maestros para que propusieran a los niños y jóvenes con problemas de conducta y un bajo desempeño escolar. En el caso de la primaria se pidió además que los alumnos fueran hijos de padres separados o madres solas, por un interés particular de las investigadoras.

La primera entrevista fue con los niños y adolescentes para conocer su interés en participar en el programa psicopedagógico, las siguientes entrevistas (de dos a tres) fueron con las madres de estos niños para ir construyendo la historia de vida de cada niño, tomando como base la historia clínica.

Se partió de un enfoque de familia como un todo, por lo que las dificultades que los niños enfrentaban podían atenuarse atendiendo a los padres o la madre de los niños en una entrevista clínica con un enfoque de terapia breve, en la que se propició la expresión personal y se hizo una devolución parcial de la comprensión que llegaba a alcanzar la investigadora.

La historia clínica se elaboró con un enfoque trigeracional, donde se indagó acerca de las interacciones entre los abuelos y los padres de los niños atendidos, así como entre padres y hermanos de dichos niños.

Además de la historia clínica, que se utilizó como guía para la entrevista con los padres, favoreciendo su libre expresión, se hizo un registro de todas las sesiones en las que se recuperaban las observaciones realizadas en el grupo, de la actuación de cada niño y de sus formas de interacción. En el trabajo con la escuela primaria se registraron, además, las sesiones con las madres y, en este caso, fue posible contar con la opinión escrita y verbal de los maestros, antes, durante y al final del proceso de apoyo grupal.

Ya formados los grupos de escolares, se hizo hincapié —como estrategia de trabajo— en que el tiempo y el espacio de las sesiones grupales se convirtieran paulatinamente en una experiencia alternativa para ellos, y se experimentara el gozo de estar juntos, ser valorados y aceptados, sentirse confiados en que su conducta y su vida no serían juzgadas sino comprendidas por el grupo. Se trató de que el grupo se constituyera en una estructura moral donde el respeto y el cuidado mutuo eran la base para controlar los impulsos destructivos. Para complementar esta acción se trató de mostrar a los padres una cara muy valiosa de sus hijos, que el grupo favoreció, y que posiblemente ellos no habían tenido la oportunidad de ver, de brindar un espacio donde las personas pueden escuchar sus propias historias y puedan llegar a apreciar las suposiciones y los deseos ignorados que contienen estas historias.

Las contradicciones en la historia de vida de los escolares rechazados

En esta sección se presentan algunas de las voces de las madres de estos niños narrando la historia de sus hijos, algunas voces de los propios niños expresando su experiencia. En las historias de vida de estos niños y adolescentes se encontraron ciertos patrones comunes en su socialización dentro de la familia y en la escuela; entretejidos en estos patrones, se puede reconocer la influencia de la cultura y la forma que toman las estructuras de dominación en el espacio íntimo de la interacción familiar, así como algunas estrategias de resistencia en los niños a un papel que no quieren jugar, que se les impone. Entre estos patrones o rasgos culturales presentes en las historias de vida de los niños se encuentran los que se refieren al proceso de identidad en la familia. Para Levovici (1964: 199-298), las constelaciones socioculturales desempeñan el papel de factores mediatos que favorecen la aparición de las inadaptaciones o las enmascaran. La cultura está presente en la forma de vivir el embarazo, el parto, la crianza del niño. En estas familias con figuras parentales devaluadas, ausentes o violentas, el proceso de identidad en los niños se vuelve más complejo. Dentro de este proceso puede ubicarse la categoría *lugar* que ha sido descrita por Laing como la posición en la que vive una persona; para comprenderla es necesario saber el sentido original con el que creció.

el propio sentido de su lugar se desarrolló parcialmente en términos del lugar que le fue dado en primera instancia por el nexo con los otros originales (Laing: 153).

Se presentan algunos fragmentos representativos de las historias de vida de los adolescentes y los niños, donde se retoman las categorías de análisis que desentrañan las contradicciones emocionales y sociales de su vida.

Historia de vida de José

La mamá de José tuvo que cuidar de sus hermanos desde que ella tenía ocho años, cuando murió su mamá. “trabajo muchísimo, me cansaba de cuidar tanto niño, pero todo lo pude aguantar, menos que mi papá se casara con una mujer con la que yo no me llevaba”. Por lo que se casó a los 15 años y se fue a vivir a la casa de los papás de su esposo, el padre de su esposo era alcohólico, “no se responsabilizaba de su familia y se desaparecía por temporadas”. “Aunque menos mi esposo también huye de nosotros de tanto en tanto”, “¿mi vida? No he hecho más que trabajar y trabajar”, ¿qué me gusta, a mí?...no sé, actualmente no solamente atiende a su familia sino también ayuda en la casa de la familia del esposo, donde también se vive una situación de pobreza y privaciones.

El dato que abre la historia de José es la expresión de su mamá cuando supo de su embarazo, “no tenía ganas de tener un bebé”, tuvo un embarazo difícil con mucho miedo pues su esposo trabajaba en otra ciudad en ese tiempo. No tuvo ninguna complicación perinatal y su desarrollo se dio dentro de los parámetros normales. “Yo lo atendía en su comida y su aseo, no me daba lata”. El padre de José regresó a vivir con ellos un tiempo después de su nacimiento, pero le molestaba el ruido que hacía el bebé y le exigía constantemente

a su esposa que lo callara, “nunca se acercó a su hijo, nunca mientras fue bebé quiso verlo”. “José fue un bebé tranquilo, no latoso, dormilón”. Dos aspectos de su desarrollo son notables: su gran apetito, por el que tiene sobrepeso y su leve torpeza motora.

En la escuela se distinguió por ser un niño aislado y por no jugar, “andaba por ahí en un rincón”, José empezó a tener problemas en su desempeño escolar por sus dificultades en la lectoescritura. Al respecto de su desarrollo sexual la mamá dice: “no se da por enterado”. En cuanto a su vida social, José se mantiene aislado también en su casa, ve mucha tele, o a veces juega sólo con niños más chicos o con sus tíos.

Actualmente, José tiene 14 años y cursa segundo de secundaria; la relación entre José y su papá ha mejorado, José le ayuda en su trabajo de carga de materiales en su camión, sin embargo el maltrato persiste, “me enoja que mi papá me insulte, él sólo se fija en lo que hago mal”, “de mi mamá no me gusta que me regañe y me enoja más que lo haga delante de la gente”. “En la escuela me va mal porque me da *güeva* hacer las tareas, bueno... a veces no me dan dinero para comprar las cosas que nos piden en la escuela, también le sigo la onda a los que echan relajo”. “Los maestros me creen tonto y flojo, flojo si soy, pero si le echo ganas si puedo acabar la secundaria”

En la escuela, la idea que tenían de José sus maestros era de un muchacho flojo, callado, apático, que no hacía tareas, y que molestaba mucho involucrándose constantemente en conflictos con los compañeros que interrumpían el trabajo escolar. En aquel tiempo llevaba siete materias reprobadas por lo que la amenaza de expulsión estaba siempre latente.

Dentro del grupo de adolescentes José era estimado, aunque era también blanco favorito de sus compañeros quienes no toleraban su buena disposición hacia las psicopedagogas.

En la historia de José pueden apreciarse episodios en la relación que tuvo con su mamá y su papá que en buena medida fueron dándole el *lugar* que actualmente ocupa.

El enfoque familiar trigeneracional es útil para comprender el significado de su conducta en la escuela. La experiencia de abandono e inconsistencia del papá de José con su propio padre, influyó de manera muy profunda su desarrollo. Por los frecuentes abandonos sufridos, el papá de José difícilmente pudo desarrollar la confianza de ser aceptado, un niño tiene que defenderse de lo que siente como un rechazo, como pruebas constantes de su escaso valor como persona y desarrolla una conducta llamada *adicción a lo conocido*, como se le conoce actualmente en la escuela francesa de psicoanálisis; el concepto que introdujo Freud en 1920, como compulsión a la repetición, que se refiere a la tendencia en el ser humano a repetir en su vida, dolorosas situaciones afectivas. Esta categoría se encuentra estrechamente relacionada con la de *estilo de apego* desarrollada por Horowitz y colaboradores, quienes lo han conceptualizado como el vínculo psicológico que se ha internalizado a partir de la interacción del niño con tempranas figuras de apego, y que se va actualizando a lo largo de la vida del individuo, dando lugar a una forma específica de relacionarse con los demás. El estilo rechazante del papá de José pudo haberse desarrollado como una protección contra el rechazo mismo, es una conducta de anticipación para evitar ser rechazado, se trata de un mecanismo inconsciente de protección.

Al rechazar a José cuando era un bebé, el papá, al mismo tiempo, manda un mensaje de devaluación a la madre del niño, quien ha tenido una vida de trabajo tan extenuante que no le ha permitido desarrollarse como un individuo, con necesidades e intereses propios, siempre sirviendo a otros, primero a sus hermanos, después a la familia de su esposo y con esa precaria autoestima, agotamiento físico y emocional ha socializado a José. La relación de esta madre con su hijo puede entenderse con el concepto de *falso self*, descrita por Winnicott como el tipo de relación donde la madre no está presente psicológicamente con su bebé, por lo que repetidamente deja de responder a sus gestos; en su lugar, coloca su propio gesto, cuyo sentido depende de la sumisión o acatamiento del mismo por parte del niño. Esa sumisión constituye la primera fase del ser falso y es propia de la incapacidad materna para interpretar las necesidades del pequeño. Por toda su historia y las condiciones en las que lo crió, su gesto bien pudo haber sido el de la desesperanza. ¿Para qué iba a moverse José?, no sentía apetencia, ni seguridad para ir a explorar el mundo. Un niño cuya presencia molesta, cómo no entender que en la escuela y en su casa sea flojo, ¿para qué molestarse?, ¿con qué esperanza?

Con el trabajo dentro del grupo y al acompañar a su mamá en un breve proceso donde pudo expresarse y descubrir cómo la falta de entusiasmo de José tenía tanto que ver con su desesperanza, poco a poco José fue observando en él un mayor interés en la escuela, en su apariencia física, en las chicas, etc. Como llevaba tantas materias reprobadas, tomó la decisión de repetir el segundo de secundaria. ¡tuvo el ánimo para ello! y lo está haciendo bien.

En las historias de Armando y Alfonso se describen breves episodios donde puede verse la diversidad en los caminos que toma el proceso de identidad, los diversos factores que influyen para que un niño asuma o no, el *lugar* que la familia le asigna.

Sonia, la madre de Alfonso, conoció al padre del niño 3 ó 4 meses, se embarazó. Éste al saberlo no regresó a la casa. La madre de Sonia se enojó mucho, pero ella decidió que tendría de todos modos a su bebé y quedó al amparo de la familia materna. Hace diez años nació Alfonso y creció entre los comentarios “es un bastardo, su papá lo abandonó” de su abuela y primos. Sonia, quien además de servir en su casa trabajaba en una paletería, trataba de compensar con cariño las carencias de su hijo y la hostilidad de su ambiente, “quiero que sea alguien en la vida”. Cuando Alfonso tenía 3 años, “preguntaba por su papá, tomaba un perrito de peluche y le hablaba y lloraba”. Se aislaba y hablaba solo y sus primos lo criticaban. A los cuatro años su conducta se exacerbó, era travieso, agresivo, quitaba las cosas a otros niños. Su mamá muy preocupada lo llevó a tratamiento psicológico y mejoró. Actualmente, ha bajado de calificaciones, la madre se casó y va a tener un bebé con otro señor que no trata mal a Alfonso; sin embargo, ha reaccionado a este evento con desinterés en la escuela. Para los maestros, Alfonso es un muchacho obediente y capaz (tiene beca de Solidaridad) que está atravesando una mala situación.

En el grupo de niños, Alfonso era muy querido y respetado, tenía tan sepultados sus sentimientos que le fue muy difícil expresarlos, pero el escuchar historias parecidas a la suya, su inteligencia, así como recibir la aceptación del gru-

po, le fue ayudando a asimilar la experiencia de ser desplazado por un hermanito.

Armando nació hace diez años, su mamá Paula es policía y conoció al papá del niño en la cárcel; cuando ella estaba embarazada supo que él era casado, mujeriego y vendía drogas y no quiso verlo más. Pero, como él insistía, la madre de Paula intervino para exigirle que no regresara a su casa; quiso tener a su hijo, “fue mi error, pues no conocí suficientemente a su papá y me embaracé por descuido”. Cuando el niño nació, Paula regresó a su trabajo y dejó a su bebé totalmente al cuidado de su mamá y su hermana. La mamá de Armando tiene ahora una nueva pareja y otros hijos. Esa situación agravó los conflictos en la familia, pues ahora que ya tiene pareja y vive un poco aparte quiere llevarse a su hijo con ella; existen muchos reproches por esto y el ambiente es de mucha hostilidad en la familia; para Armando representa una confusión pues “no sé a quien obedecer, todos me quieren mandar”, “yo mejor me voy a ir de la casa”, “mi mamá no me quiere, se enoja cuando le pido dinero, sólo quiere quedar bien con él (su nueva pareja). En la escuela los maestros reportan que Armando no trabaja, es demasiado inquieto, molesta a sus compañeros y siempre quiere salirse y subirse a los barandales.

Durante el proceso del grupo de niños, fue Armando quien logró tener la mayor atención de todos con su conducta ansiosa y su tendencia a subirse a los árboles y bardas; sin embargo, fue brillante su participación en las reflexiones que hacía, y muy solidario con sus compañeros; destacó por sus habilidades físicas en los diversos juegos y actividades.

La mejoría de Armando pudo verse en lo que sucedió en su relación con la maestra. Durante casi todo el año escolar el chico había persistido en su conducta desafiante; la maestra ya no lo aguantaba, había intentado todo: castigarlo, ignorarlo, expulsarlo por unos días. Un tiempo después de su participación en el grupo, le pidió a la maestra que lo tuviera cerca de su escritorio y le prometió que si lo hacía, él se portaría mejor, así lo hizo la maestra y el chico cumplió. La cercanía física y la mejoría en la conducta de Armando, ayudaron a que la maestra lo viera "con otros ojos", empezaron a intercambiar pequeños préstamos de películas y libros y su relación al final del curso había mejorado. ¡La iniciativa había sido de Armando!

En las vidas de ambos niños habían condiciones para que se presentara el fenómeno de *identificación con el agresor*, este concepto descrito por Erickson se refiere al proceso donde el niño, por evitar el sentimiento de indefensión ante un padre violento, va ajustando su conducta a modo de ser fuerte como el agresor. A estos dos niños, con sus palabras y sus acciones la familia les estaba dando el mismo *lugar* negativo que tenían sus respectivos padres. La diferencia notable en estas dos circunstancias de vida, es la actitud de la madre. La mamá de Alfonso fue sensible a las necesidades de su hijo y, en ella, el niño encontró un refugio a la hostilidad que lo rodeaba y tomó rasgos positivos de su madre para su proceso de identificación. A pesar de que ha quedado muy vulnerable a los rechazos y abandonos, las expectativas y los cuidados de la madre le han permitido avanzar en la escuela y en su desarrollo en general. Para Armando ha sido lo contrario, la mamá no pudo cuidarlo y a pesar de que la tía y la

abuela se han hecho cargo de sus necesidades, esa carencia le ha hecho vulnerable, defendiéndose con un patrón de relación interpersonal, llamado *estilo de apego* indiferente-evitante, el cual se desarrolla como una protección a su vulnerabilidad. "tales personas se protegen contra la desilusión, evitando una relación cercana y manteniendo un sentido de independencia e invulnerabilidad" (Horowitz *et al.*, 1993: 520). Armando es un niño que, a pesar de que busca el rechazo con su conducta, se resiste a que lo vean malo como le han dicho que era su papá; las condiciones llenas de conflictos y hostilidad no ahogan sus recursos creativos para enfrentar su vida.

Con el apoyo del grupo, los niños pudieron descubrir las contradicciones en sus vidas, entre lo que ellos desean y lo que los demás esperan de ellos, que es siempre mucho menos, entre lo que ellos realmente son y cómo los ven los otros. Cuando el grupo reconoció la pobreza y la violencia en la relación de sus padres y sus abuelos, comprendieron un poco mejor la conducta de sus padres hacia ellos, y la ira y frustración se suavizó un poco.

Al dialogar sobre su vida y su futuro con los niños, con los adolescentes y con las madres que participaron en este estudio, se fueron comprendiendo un poco mejor los mecanismos mediante los cuales las prácticas y los procesos distorsionados por la injusticia y la coerción que han creado las estructuras sociales, penetra en la percepción que tienen los niños sobre sí mismos, y que les hace ver como natural que si son niños mal portados y flojos deban ser castigados, relegados en el grupo y hasta expulsados de la escuela.

El proceso de identidad aparece en estos niños mutilado y desfigurado por una imagen negativa que se les superpone y

que niega la existencia de sus aspectos sanos y creativos. El modelo que el niño va construyendo de sí mismo y de los demás en interacción con sus figuras de apego es, en buena medida, producto de la forma en que lo tratan y lo que le dicen, y determina cómo se siente el niño acerca de sí mismo y de sus padres; cómo espera que lo traten y cómo va a actuar con ellos. Según Bowlby (1988), estos patrones se van internalizando y tienden a persistir, por lo que el niño tiende a relacionarse con las demás personas de acuerdo con la forma en la que aprendió; así, en el caso de estos niños, provocando rechazo, como una forma de lograr que alguien los mire y confirme su existencia.

Dentro de las familias que no facilitan la individuación, penetran la injusticia y la coerción mediante un mecanismo llamado del “chivo expiatorio” donde, de manera inconsciente, los miembros de la familia depositan, en uno de ellos, los aspectos negativos que no desean reconocer en sí mismos. Este complejo mecanismo permite que la familia siga funcionando, siempre y cuando el “chivo expiatorio” no se de cuenta del papel que está jugando.

El sistema familiar posee mecanismos reguladores propios que controlan los mecanismos colectivos de sus miembros individuales; si no encaja en las reglas del juego familiar, el niño puede llegar a ser amenazado con el abandono, algo que es muy frecuente en estas familias. El niño acepta a medias su papel de chivo expiatorio y sacrifica su autonomía a fin de llenar las lagunas y vacíos en la vida de sus padres, para ajustarse a alguna noción preconcebida por los familiares acerca de lo él o ella debería ser.

Por ser la familia el ambiente social más cercano al niño, es el que tiene mayor influencia; sin embargo, una serie de circunstancias se conjugan para que un niño asimile la cultura de la familia y actúe de una manera particular. Heller llama la “esencia muda de la especie” al organismo donde el código genético ha escrito sólo las condiciones para la existencia humana, este organismo que se vuelve hacia el mundo y que integra todo lo que puede en función del yo. Y sin embargo, dice la autora “ todo lo que hace al hombre hombre de facto, es decir todos los elementos de información que constituyen la existencia de nuestra especie, son todavía externos al organismo en el momento de su nacimiento: pueden ser hallados en las relaciones interpersonales a las que nos vemos abocados” (1993). Continuando con Heller, “la esencia muda de la especie” al interactuar con el mundo, se apropia de “el carácter propio de la especie”, que se forma en las relaciones interpersonales en general, el lenguaje, el pensamiento, los objetos y su uso, las modalidades de acción, las objetivaciones, y plantea que toda la existencia humana es la solución de esta antinomia, la intención de tender un puente sobre este hiato. Esta es la tarea del ego, quien tiene que preservarse y extenderse, pero sólo puede sustentarse y reproducirse en el seno de un entorno social determinado.

Cuando la extensión del ego se ve obstaculizada, como en el caso de estos niños, por su entorno social, viven en un conflicto emocional que puede bloquear algunas funciones del ego, como el deseo y la capacidad de aprender.

Este proceso en el que se limita la expansión del ego del niño, es violencia que se ejerce en su contra. En ese sentido, Rodríguez plantea que “cuando la violencia se ancla en el

individuo, se impregna en las actitudes, las conductas, preferencias, angustias, rechazos” (1996).

Una consecuencia muy grave del círculo de violencia que, como se dijo antes, empieza con un estado abandonante y maltratante, es que los niños pueden perder su capacidad de solidaridad, ya que es en la interacción temprana madre-bebé, cuando el bebé se encuentra indefenso y depende de la madre para sobrevivir, donde el niño llega a hacerse sensible a los demás. Una de las funciones vitales de la madre es orientar los impulsos primitivos del bebé hacia metas más constructivas, lo cual puede lograr si el niño tiene una experiencia de continuidad en sus cuidados y por tanto de seguridad en su afecto. Sin embargo, como lo expresa Rodríguez, “si esta madre agota su energía psíquica en la búsqueda de la supervivencia, si no aprendemos a través de la relación temprana con el otro a interesarnos por los demás empáticamente, hay una fractura, allí comienzan las cicatrices”. El futuro de estos niños se hipoteca cuando no se proveen las condiciones para que las familias logren un mínimo de satisfacción personal.

La experiencia en el grupo de niños y adolescentes nos enseñó que es urgente devolver al conocimiento y a la actividad cognitiva en la escuela, el gozo que ha sido pervertido en forma de ignorancia. Al atender problemas de conducta y aprendizaje en los niños, es necesario que el niño se realice, es decir, se compense a la vez como sujeto de una sociedad más amplia y encuentre su identidad en el despliegue de sus capacidades. Para ello se requiere un cambio dentro de la familia, su democratización, como la plantea Giddens (1995), donde la diferencia no sea castigada, sino aceptada y en la que las relaciones sean libres e iguales.

Obras consultadas

Bendesky, León (1997). "Aumenta la pobreza pese a la mejoría económica". *El Financiero*, 11 de septiembre. México.

Bleger, J. (1986). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós p.214.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

Brunner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass., Harvard University.

Code, J. (1991). *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca, N.Y., Cornell University Press. p.59.

Elías, Norbert y Eric Dunning (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México, FCE.

Emihovich, Catherine (1995). "Distancing Passion: Narrative in Social Science". *Qualitative Studies in Education*, vol. 8, núm. 1. pp.37-48.

Erickson, E. (1956). "The Problem of Ego Identity". *Journal of the American Psychoanalytic Association*. Nueva York. p.56.

Freud, Sigmund (1979). *Obras completas*. Buenos Aires, Amorrortu. Tomo 3. p.324.

Giddens, Anthony (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid, Cátedra y COLMEX.

GIMTRAP (Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza) (1994). *Las mujeres en la pobreza*. México, COLMEX. p.225.

Goodson, Ivor (1995). "The Story so Far: Personal Knowledge and the Political". *Qualitative Studies in Education*, vol. 8. Nueva York.

Heller, Agnès (1993). *Teoría de los sentimientos*. 3a. ed.. México, Fontamara.

——— (1985). *Historia y vida cotidiana*. México, Grijalbo.

Horowitz, J. *et al.* (1993). "Interpersonal Problems and Outcome in Brief Dynamic Psychotherapy". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 61, núm. 4. p.520.

Jay S., Efran *et al.* (1990). *Lenguaje, estructura y cambio*. Barcelona, Gedisa.

Laing, R. D. (1969). *Self and Others*. Londres, Penguin Books. p.153.

Lara, María Asunción y Nelly Salgado (1994). "Mujer, pobreza y salud mental". En: GIMTRAP. *Op. Cit.* pp.243-291.

Leñero, Luis (1996). "La familia y sus respuestas organizacionales ante la crisis". En: *La familia: investigación y política pública*. México, DIF y COLMEX. p.16

Levoici, Serge (1970). *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. México, FCE. pp.317-320.

Lorenzer, Alfred (1973). *Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción*. Buenos Aires, Amorrortu. p.87.

Pérez, Rolando (1996). "Subjetividad y estructura social". En: Cordero, Teresita e Ignacio Dobles, comp. *Dominación Social y Subjetividad*. San José, Universidad de Costa Rica. p.28.

Rodríguez, César (1996). *La violencia de las horas. Un estudio psicoanalítico sobre la violencia en Perú*. Caracas, Nueva Sociedad.

Sampson, Edward E. (1996). "Celebrando al otro: una interpretación dialógica de la naturaleza humana". En: Cordero, Teresita e Ignacio Dobles, comp. *Op. Cit.* pp.31-60.

Szasz, Ivonne y Susana Lerner (1996). *Para comprender la subjetividad*. México, COLMEX. p.13.

Visca, J. (1985). *Clínica psicopedagógica*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Winnicott, D. (1989). *La maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona, Paidós. p.231.

Los maestros entre la inercia y el cambio

*Hilda Constantino Castro **

Introducción

El desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional está estrechamente ligado a la formación de los docentes en la entidad. Reconocer los alcances de sus actividades nos colocó ante el problema de identificar los efectos de los planes de estudio implantados en Morelos para atender las necesidades del magisterio.

Este estudio se realizó con el interés de conocer el desempeño profesional de los egresados como impacto de la formación recibida a partir de un plan de estudios de UPN.

Se partió de las preguntas ¿las licenciaturas de UPN para maestros en servicio propician un mejor desempeño profesional de los egresados? ¿Cómo describen los egresados de UPN los efectos de la licenciatura en educación en su desempeño profesional?

Se consideró el efecto de las licenciaturas por el tipo de actividades o cambios en el desempeño profesional de los egresados, actitud ante el trabajo, valoración personal y prestigio. El objetivo de la investigación fue describir el efecto de las licenciaturas UPN, planes 1979 y 1985 en el estado de Morelos, a partir de informaciones proporcionadas por egresados sobre su desempeño profesional.

En la Unidad Morelos se carecía de un seguimiento de egresados, por lo que fue un estudio descriptivo inicial; no

*Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 17 A.

buscó la comprobación de hipótesis sino describir a un profesionalista en una situación cultural que, en su vida, expresa y comunica sus problemas laborales, intereses, expectativas, creencias e ideología, entre otros aspectos.

Este estudio llevó a reconocer algunas de las características de los maestros que los identifican como sujetos históricos y protagónicos de la educación. El efecto de su formación y actualización se traduce en actitudes y habilidades de observación, análisis, crítica, así como en propuestas transformadoras para el sistema educativo.

En la investigación se buscó describir la situación profesional del egresado, sus cambios, capacidades y habilidades, movilidad laboral, nuevas necesidades de formación y sus contribuciones al sistema educativo. En suma, reflejar el desarrollo profesional de quienes recibieron una formación docente en UPN, ya que, en el egresado, se concretan los procesos y resultados de las tareas académicas.

Estas actividades académicas se guían desde un currículum que debe entenderse “no como una proposición o plan, sino como un proceso vivo en el cual intervienen seres humanos que le imprimen sus características peculiares” (Pansza, 1994: 4).

En estos aspectos se sustentó la necesidad de un seguimiento individual para detectar efectos de la formación docente en la UPN e indagar sobre las expectativas, experiencias, éxitos, ampliación del campo de trabajo, etcétera.

Sin embargo, el éxito o fracaso de un plan, lo medirá el egresado por su práctica y su desempeño, pues en ella pone en juego los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación docente.

Por esto es trascendental el seguimiento de egresados, visto como una valoración en el contexto externo de los planes académicos, con la finalidad de una reflexión crítica en lo formal y en las prácticas que genera.

Así, la interrelación entre curriculum, evaluación y calidad, nos llevó al reconocimiento de las acciones para la formación de docentes en la UPN Morelos, para destacar qué tipo de profesionistas egresan de los planes LEB 79 y LEPEP 85, aspecto que no está desvinculado de lo que se hace en este campo en otras instituciones del país.

En la revisión de textos publicados en la década de 1982-1992, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa reconoció que:

Durante un periodo de diez años, se había dado un proceso en la investigación educativa en el que "los maestros" y ya no "el maestro", iban conceptualizándose como sujetos, grupos de sujetos, actores sociales, actores históricos y actores políticos en diferentes momentos y espacios históricos dentro de los cuales realizan distintas prácticas: como docentes, como trabajadores y como miembros de una comunidad (Ducoing, 1996: 86).

En lo general, las investigaciones remarcan la heterogeneidad de los maestros y distinguen "su origen socioeconómico, escolaridad, intereses, trayectorias de formación, superación y actualización profesional, trayectorias de trabajo docente, condiciones de vida, culturales, materiales de trabajo, laborales, administrativas, políticas, sindicales, etc." (*Ibid*: 87).

En este estudio se retomó la categoría del desempeño profesional una vez que egresan de la UPN y se analiza desde la perspectiva de la interpretación de la cultura que nos lleva a comprender la relación entre educación y trabajo.

El análisis cultural, según Clifford Geertz (1995), tiene más afinidad con la interpretación de un texto que con la clasificación de hechos y objetos. Esto es, se trata de buscar significados y variaciones en el modo de vida y los fenómenos sociales.

Por otra parte, señala que si entendemos la cultura como

sistemas en interacción de signos interpretables, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (*Ibid*: 27).

Al establecer una relación de esta corriente con la etnografía, este autor destaca que la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones perezosas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.

En este artículo se retoma uno de estos rasgos para describir cuál es la situación del docente una vez que concluyó sus estudios, los problemas que enfrenta en el medio laboral y sus aspiraciones identificándolas en formas simbólicas por medio de sus expresiones, mediante las cuales se dirige la mirada hacia hechos que se manifiestan en la práctica do-

cente cotidiana del maestro en relación con sus compañeros, autoridades, alumnos y padres de familia, rescatando las relaciones desde la escuela y en el aula, así como el concepto de vida cotidiana que en la última década “se fue convirtiendo en el eje teórico alrededor del cual se analizaban procesos educativos y, concretamente, docentes en las escuelas, entendidos dentro de su propia historicidad” (Ducoing, 1996: 84).

Una característica de “lo cotidiano” consiste en que es inmediato a los sujetos,

es el ámbito en el cual tienen lugar las relaciones sociales entre actores. Por esta razón es imperceptible para quienes están involucrados en su interior y sólo una mirada externa a este ambiente tiene la posibilidad de percibir en forma amplia y detallada las relaciones que se establecen entre los sujetos que observa (Esquivel, 1991: 52).

La información recibida en 40 entrevistas es una realidad que se interpretó y comprendió desde un contexto. Al finalizar este estudio, se determinó que las expresiones podían integrarse en tres grandes ejes: la práctica docente, la valoración social de la institución y el contexto social del egresado, pues en cada uno se manifiestan relaciones simbólicas que dan sentido y significado a la expresión, y nos muestran al maestro formado en las aulas universitarias, sus compromisos y valores profesionales.

Reconocemos que se trata de un profesionista que, en el contexto histórico, tiene un significado, con necesidades de actualización y formación que se han abordado desde la política educativa de diferentes formas, pero que al egresar de

la Universidad Pedagógica Nacional manifiesta otros aspectos que lo identifican y se constituyen en aportaciones de la UPN a la educación.

El estudio abrió una perspectiva de investigación en la Unidad UPN Morelos y dio pauta para iniciar una línea sobre el seguimiento de egresados, que llevará a precisar qué alternativas surgen desde la Universidad que lleven a potencializar la práctica profesional de los docentes para propiciar el cambio educativo.

Antes de reflexionar sobre las aportaciones de la Universidad, es necesario mencionar que su creación se enmarca en un momento histórico importante, cuando el modelo económico desarrollista dirigía las acciones de política educativa en beneficio de las masas populares. En esta etapa, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación cumple un papel de promotor, al solicitar este proyecto en reiteradas ocasiones al presidente Luis Echeverría y al candidato presidencial José López Portillo, quien lo retomó como un proyecto sexenal para atender a un sector que representaba una fuerza nacional.

De esta manera el desarrollo de la UPN se maneja bajo tiempos y decisiones políticas, sin llegar a comprender en ese periodo, la trascendencia que alcanzaría esta institución que, con carácter nacional, desarrolla planes de estudio a través de unidades en todos los estados de la República.

La institución se crea como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública y marca entre sus objetivos “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales

de la educación de acuerdo con las necesidades del país” (UPN, 1978: 2).

A partir de esto se orientan las actividades institucionales que buscan “elevar la calidad académica de los maestros en servicio, y formar individuos reflexivos, críticos y participativos” (UPN, 1981) a partir de diversos planes de estudio.

Condiciones de aplicación

La Universidad Pedagógica Nacional surge para atender las demandas de los trabajadores de la educación. Sus antecedentes más lejanos se ubican antes de 1978, por la creencia que existía sobre la escasa capacitación del maestro y la

necesidad de movilidad social y de reconocimiento profesional, que exige la ampliación de las vías de ascenso individual en la rígida pirámide burocrática que encierra el magisterio (Fuentes Molinar, 1979: 92).

Al confrontar esta creencia en el contexto de evolución de las licenciaturas, los egresados describen su ingreso, proceso de formación y egreso de diversas maneras. Para ilustrarlo presentaremos las reflexiones de maestros que concluyeron sus estudios y que corresponden a diferentes generaciones, desde el inicio de las actividades de UPN en Morelos en 1979, hasta el final del ciclo de implantación de las licenciaturas, planes 1979 y 1985, que son objeto de estudio, el cual se cierra con la generación 1993.

En este periodo se cumplió con la atención de nueve generaciones en el plan 1985, con un total de 3284 matrículas,

en tanto que, en LEB 79, se otorgaron, en 14 años 1,229 matrículas. En total, durante 16 años de vida (hasta 1996) la UPN Morelos ha otorgado cinco mil 738 matrículas.

Resulta evidente en las ideas expresadas, que el ingreso a la Universidad se determina por necesidades muy cercanas:

Me metí a una investigación sobre lectoescritura, que en ese momento se desarrollaba en la Universidad de Morelos, y a la cual recibí invitación como egresada de la Normal de Educadoras. Me di cuenta de que estaba demasiado empolvada, la verdad de que no podía hacer nada más que puro práctico pero nada de teoría. Por ello esperaba tener en UPN un poquito más de conocimientos y un campo de trabajo más amplio (E8).

En esta descripción de su estancia y egreso de la UPN se establece una relación con la autocrítica y la práctica docente:

Al egresar considero que se aprende a hacer uno su autocrítica, ya que mi práctica docente era más cerrada y con menos alternativas y la Pedagógica nos ayudó mucho a tener más cobertura sobre todo cuando uno tiene cierta tendencia (E8).

Así, cuando egresan los maestros, aplican lo aprendido en las aulas:

Si, he tenido la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la licenciatura, en el nivel directivo, ya que le toca la planeación y dirigir a todos los grupos. Esto no lo he hecho con el apoyo oficial sino que he encontrado respuesta en los compañeros, aunque ninguno ha querido entrar porque dicen que es mucho tiempo, mucho dinero y no está tomada en cuenta dentro del salario (E8).

Otro egresado describe su proceso de formación en la UPN, como una manera de superar lo rutinario:

Definitivamente no quería estar parado en un solo lugar, o sea que no me ganara la cotidianidad, porque eso es muy importante, me he dado cuenta de que en la zona donde estoy trabajando, hay mucho maestro que ha caído en la rutina. Eso es algo que no puedo concebir, entonces he aprendido que tiene uno que estarse moviendo, que estar creando, que estar inventando cosas porque solamente de esa manera podemos hacer algo en esta vida y también se aprende (E28).

El ingreso a la Universidad se debe a una necesidad por aprender y no corresponde a un interés económico:

Por esto esperaba en la Pedagógica sobre todo aprender cosas, honestamente no me movió el interés económico, me movió más que nada el aprender y yo a la Universidad le debo mucho porque yo fui un niño callado, un niño de esos que no les permitieron hablar, y entonces eso me dolió mucho porque fue prácticamente toda mi vida (E28).

Reflexionar sobre su proceso los lleva a expresiones metafóricas y a reconocer que logran avances inesperados:

Afortunadamente se presentó esto de la Universidad, fue como tener una venda en los ojos y poco a poco me la fueron quitando, entonces aprendí muchas cosas, pude ver la vida de otra forma y en general, desde entonces he aprendido mucho. Durante la licenciatura logré un desarrollo sorprendente en cuanto a la redacción, en cuanto a la escritura. No así en el aspecto de lenguaje que eso lo estoy todavía trabajando pero si he tenido un avance en el lenguaje oral, porque al ser un

niño callado, un niño con miedo, con temor a hablar y a que se burlaran los demás compañeros, creo que ha sido un fantasma que poco a poco lo voy disolviendo (E28).

Los maestros se autocritican y reconocen sus aportaciones:

Cuando sale uno de la Normal viene uno atiborrado de cosas, así como que de experiencias de otros maestros. En los primeros años fui buscando mi propio estilo pero con la universidad mi práctica fue mucho mejor y me ha llevado a hacer algunas aportaciones(E28).

La satisfacción por las experiencias realizadas en su centro de trabajo es vital para el análisis de su desempeño:

Recientemente presenté algunas experiencias que surgieron del grupo que atiendo en el Centro Psicopedagógico, porque la mayoría de los niños que eran remitidos salían mal en los exámenes. Esto no quería decir que tuvieran una dificultad de aprendizaje, funcional, sino que había algunos detalles en la aplicación y en los instrumentos del examen. Implanté algunas actividades, una de ellas se llamó siguiendo instrucciones, que también viene en quinto año, y me pude dar cuenta de que una instrucción simple el niño la interpreta de diferente forma, por lo que aplicado a sus exámenes ellos interpretan bien, pero no es lo que se le pide y salen mal. Los maestros esperan una respuesta única, y los niños han salido mal. No quiere decir que no sepan, son muy listos y creativos. Al ser enviados al servicio psicopedagógico se desvaloriza a los niños, haciéndolos más inseguros, porque de pronto los niños hasta temblaban porque ya venía el examen, se bloqueaban totalmente y salían mal (E28)

Resulta claro que los estudios de la UPN sí repercuten, y les permite una movilidad laboral, además de aplicar propuestas pedagógicas innovadoras:

Para llegar a la dirección, tomaron en cuenta la preparación que tenía y que bueno que acepté porque los retos así son y aprendí mucho. En el grupo apliqué mi propuesta pedagógica, incluso, ahora se aplicó el buzón que es muy rico. Por ejemplo a una niña que me invitó a su fiesta de cumpleaños, a la que no pude asistir, le escribí una cartita en la que le dije que la iba a visitar a los ocho días. Cuando llegué su mamá me contó que toda la semana se la pasó leyendo la cartita, y afirmaba... sí viene. La niña es muy sensible y me pude dar cuenta cómo unas cuantas palabras pueden transformar a uno, por eso me gusta mucho el poder decir cosas por medio de las palabras. Es bonito (E28).

Por estas cosas cotidianas externalan su satisfacción por su formación y apertura hacia otros aspectos, ya que, además, les permite mejorar su prestigio social:

Estoy satisfecho de la formación recibida en la UPN pero hay que seguir aprendiendo, además que da prestigio el tener un título y en ocasiones nuestras relaciones con los compañeros mejoran (E28).

La repercusión en el sistema se amplía a partir de que los egresados confrontan lo aprendido con su realidad, por lo que, es en ese momento cuando la evolución institucional cobra un mayor significado y el proceso trasciende los beneficios numéricos de un programa educativo.

La permanencia en los programas de la Universidad varía. En el plan LEB 79, de los 1229 profesores inscritos, 879 desertaron, esto es 71 %, y sólo 2.2 %, 28 alumnos egresaron, 25 de ellos titulados (20 mujeres y 5 hombres). Algunos de estos maestros se han incorporado en distintos años al plan semiescolarizado.

Respecto a LEPEP 85, de 3,284 matrículas egresaron hasta la fecha 758, esto es 23 % de eficiencia terminal hasta 1995 y con variaciones de acuerdo a las diversas generaciones.

Las cifras nos muestran que existe una diversidad de procesos de formación; para llegar al final, se requiere de un esfuerzo extraordinario que se refleja posteriormente en su práctica docente, en un contexto donde es evidente la resistencia al cambio:

Cuando usted me preguntaba qué hemos hecho, bueno, estamos haciendo el esfuerzo de recuperar lo que hemos aprendido en la Universidad Pedagógica, pero nos enfrentamos a un medio que se resiste al cambio, por muchas circunstancias, una porque a los maestros definitivamente les cuesta mucho trabajo aceptar las nuevas ideas, se sienten cómodos en lo que ellos han venido realizando durante muchísimos años, y porque además la Secretaría cuando hace modificaciones, pues no nos da los elementos teóricos, simple y sencillamente quiere que llevemos a la práctica sin que el maestro logre entender a la perfección, a profundidad lo que significan esos cambios... para llegar a incidir de alguna manera en el entorno en el que uno se desenvuelve, se requiere desde luego capacidad, conocimientos, mucha paciencia, serenidad, no desalentarse, cuando por todos lados vemos resistencia (E19).

Algunos docentes no cubren el programa de la UPN en un solo periodo, pero, al final comparan las diferencias entre su práctica docente y la de otros compañeros:

Yo hice el intento de estudiar, ingresé varias veces a la Universidad, lo que me ofrecía en aquel entonces (plan 1979) no me satisfacía, porque sentía que no me daba lo que yo necesitaba. Sin embargo, al concluir mis estudios considero que mi formación es buena. La diferencia con un maestro que sólo tiene Normal Básica es abismal pero se necesita que el maestro tenga la vocación realmente, que se quiera a los niños, que se quiera a la educación, a su carrera, si no definitivamente de nada le sirve lo que va a aprender. Allá, muchos van sinceramente lo decimos, van porque quieren el papelito, pero de allí a utilizar lo que aprenden para incidir en el aprendizaje de los niños, difícilmente... (E19).

El egresado de la Universidad es un maestro comprometido y busca la forma de superar las dificultades que surgen con el propio sistema:

Para tener conciencia se enfrenta uno a dificultades, al propio entorno, al sistema, muchos son los problemas y los maestros estamos acorralados, y llega a cansar. Sin embargo en mis actividades he logrado que el inspector nos conceda un día y hemos avanzado por ejemplo con el programa de evaluación. Analizamos en ese día los problemas que existen para que no se confunda sólo con una medición (E19).

Pero obtener logros mínimos requiere arriesgarse y esto se hace cotidianamente:

Pero no todos nos arriesgamos porque hay que chocar también con los padres de familia, porque si el maestro no está frente al grupo, o está fuera del salón, está perdiendo clases... (E19).

El gobierno dio respuesta por medio de la UPN a un requerimiento de actualización, impulsando la formación de un maestro crítico y reflexivo, pero es además un trabajador en servicio que busca transformarse, por lo que el egresado no es resultado de una prescripción curricular y depende en mucho de su contexto social para su desarrollo:

Antes leía yo, Memín Pingüín, los Supermachos, ahora ya no son mis lecturas, francamente, ahora leo un periódico, La Jornada, Proceso, veo otras lecturas que siento que me están dejando otra cosa y esto lo aprendí en la UPN... (E17).

Ser un maestro comprometido lleva al egresado a reconocer sus avances y ayudar a las compañeras de trabajo:

Mi formación se refleja en el trato con mis compañeras, y trato de ayudarlas a cambiar. Antes de ingresar a la UPN no tuve oportunidades para concursar en alguna plaza, como ocurrió ahora. Además cambió mi forma de expresarme, mis conceptos, me cobré cierta valorización que tiene que tener el maestro... (E17).

A su egreso enfrenta el conflicto entre el ser maestro reconocido por el sistema educativo, representado por la Secretaría de Educación, y el deber ser, que lo estimula a continuar la búsqueda de una nueva identidad, la cual se constituye

en legítima aspiración del docente ya que, el contexto que rodea al maestro, se caracteriza por el autoritarismo y el control oficial, cualquier debilidad genera conformismo, baja autoestima y una resistencia al cambio que retarda o anula su revaloración personal y social como profesionista.

La formación de los docentes que aporta la Universidad y que se retoma en distintos proyectos como los que aquí se incluyen, lleva al maestro a escoger entre la obediencia a la autoridad, que le significa una inercia cotidiana, y la modificación de su concepción de la docencia, que se caracteriza por una mayor responsabilidad, conciencia social, escasa sumisión y la posibilidad de generar alternativas de cambio.

Esto determina el impacto de la formación docente universitaria en la circunstancia que le ha tocado vivir, recreando además el desempeño del profesional de la educación:

Tenemos que buscar la forma de cambiar y no de hacer obremos, porque eso es lo que estábamos haciendo, maquinitas que trabajaran, maquinitas que estuvieran muy dispuestas a obedecer a alguien... (E24).

El sistema promueve y exige obediencia para reproducir la enseñanza, sin permitir modificaciones, por lo que cualquier intento del maestro es reprimido mediante informes, llamadas de atención o suspensiones, que van a dar a su expediente laboral.

Este control se manifiesta también en el escaso reconocimiento oficial y económico que se da a los estudios universitarios, por lo que el maestro que continúa la actualización lo

hace más por sus aspiraciones de transformación y preparación, que debido a la posibilidad de cambios económicos sustanciales.

Cuando el maestro señala al medio como una limitación a su actuación, considera las características de la escuela, su relación con otros docentes, a quienes poseen la autoridad oficial o bien a los padres de familia:

No he cambiado lo que quisiera, porque para mí es muy difícil llevarlo a la práctica...siento que de acuerdo al medio donde está uno trabajando es el que influye para que uno pueda desarrollarse, el medio es el que le va marcando hasta dónde es la pauta... (E31).

Para eliminar esa influencia, considera el maestro, se requieren ganas de trabajar, pues un cambio implica nuevas metas, otros proyectos, diferentes formas de actividad en el aula. Por ello resulta más fácil seguir la inercia de lo cotidiano.

Uno es el maestro que ingresa a los proyectos universitarios, otro el que egresa con una visión diferente, pero uno muy distinto es el que lleva a la acción sus deseos y manifiesta su querer ser, afrontando el control o el miedo y así lo expresan:

Aunque estemos conscientes y salgamos de la Universidad, si no hay ganas de trabajar o de hacer un cambio, es muy fácil caer otra vez en la rutina que es lo más cómodo... (E10).

Esta reflexión nos lleva a considerar la posibilidad de sumisión a lo instituido contra el cambio que pudiera esperar-

se de un egresado de la UPN, pues en su hacer acepta valores culturales impuestos.

Conclusiones

La visión del maestro —una vez que posee una formación universitaria— no implica que inicie un proceso de transformación total del medio. Se reconoce que a partir de esta base teórica existe un prudente acercamiento a la práctica docente, un nuevo reconocimiento de lo cotidiano, lo que nos lleva al conflicto del ser y el deber ser, que es difícil de resolver cuando el conformismo invade al maestro.

Cambio y control son determinantes en el hacer y el ser docente. Así tenemos que el maestro, aun aquel que realizó estudios universitarios, se mueve entre el autoritarismo, el control, la obediencia que establecen las jerarquías que debe y le enseñan a respetar desde el inicio de su carrera y el rechazo del poder autoritario, el querer ser.

Si partimos de que el sistema de trabajo tiene una normatividad, nos encontramos con maestros que cumplen con el programa y eliminan cualquier idea, porque les resulta imposible explicar las acciones que realizan en el aula.

El Estado, representado por la Secretaría de Educación e instituciones estatales, mantiene un poder estricto y tiene representantes que cuidan el cumplimiento de la norma: en primer término un director del centro escolar, después un supervisor y sobre ellos el programa que especifica qué y cómo hacerlo. Así nos enfrentamos ya a la contradicción entre el ser, de acuerdo con el modelo impuesto, y el deber ser,

según la conciencia adquirida por el maestro, que se constituye en una aspiración permanente.

El autoritarismo que ejerce la Secretaría reduce su autoestima, como estrategia para que el maestro limite sus aspiraciones. En este conflicto, la autoestima del maestro sufre golpes mortales, al grado de que le resulta difícil superar el hecho de que en el sistema todos los docentes obedecen las instrucciones y nadie tiene autorización de pensar, reflexionar, darse tiempo de intercambiar experiencias y, mucho menos, de presentar alternativas que signifiquen cambios.

Las acciones de control sostienen el sistema, determinan la continuidad y el respeto a la autoridad. Sin embargo, la escuela o el aula son lugares donde el maestro puede construir y transformar, según sea su decisión de aceptación o rechazo del poder autoritario y del respeto a ultranza de las jerarquías.

Debemos reconocer que la revalorización del maestro empieza por su autoestima, aspecto que se genera a partir de la reflexión de lo que establece la diferencia del tener el magisterio como una profesión en la que se recibe un salario y se cumple con la normatividad, o el ser maestro, cubriendo los anhelos personales y representándolo por satisfacciones que no se pagan con una remuneración económica.

La transformación del docente se genera desde su interior, el ser diferente, una vez que se acepta y se comprende cómo es, para después mediante un proyecto definido iniciar una lucha por el cambio permanente.

En el sistema educativo, la lucha por el control y la resistencia al cambio dan lugar a una cultura magisterial caracterizada por alianzas, lealtades, posiciones, sumisiones,

apatías, liderazgo, etc. Lo contrario dará una nueva cultura magisterial en la cual el docente muestre otra identidad, donde se destaca su corresponsabilidad en el proceso educativo y el impulso a la libertad para la formación de un profesional consciente.

Cuando el maestro se decide a modificar esa cultura, busca un cambio “para hacer cosas buenas entre los niños” o bien porque “me di cuenta de que estaba demasiado empolvada” o “ porque quería salir del montón”.

Así, al egreso, el maestro tiene otra identidad y su actuación depende de muchas circunstancias. Una expresión que resulta significativa para determinar el impacto de la formación es cuando el docente señala: “la satisfacción está en saber que hay muchas cosas que puede uno hacer...” (E10).

Quien egresa de la Universidad, concluyó un plan académico que destaca ciertas habilidades en un perfil que, en apariencia, coloca al docente en una situación de privilegio. Esta es una primera aproximación a las potencialidades, que adquiere como protagonista de un proceso de construcción educativa, y responsable de generar otra imagen del maestro que rompa los moldes y genere otras concepciones de la docencia y del aula.

Las aspiraciones del maestro se manifiestan de diversas maneras, desde que por alguna razón se da cuenta de que está empolvado. Pero ¿qué significa para ellos esta palabra? De acuerdo con sus reflexiones, su significado es múltiple y se dirige a haber salido de la Normal Básica y dedicarse a trabajar sin descanso, no haber desarrollado habilidades de autoestudio y autosuperación, no tener como hábito la lectura y, sobre todo, reproducir los esquemas tradicionales que

se observan en las escuelas, repetir el programa, cumplir con los informes, planeación, venta de dulces, horarios, pase de lista, etcétera.

En el maestro existe una preocupación: mejorar su preparación y seguir adelante, pues, a estas alturas y con muchos años de servicio se cuestionan ¿qué son? ¿hacia dónde quieren ir? ¿qué han hecho? Y lo más importante: ¿cómo beneficiar a los niños?

Por ello, su búsqueda en la Universidad se dirige a encontrar bases para un cambio, la teoría que le indique cómo hacer más productivo su trabajo y hasta tener confianza en que los conocimientos que promueve la escuela sean los adecuados.

Si consideramos detenidamente sus aspiraciones, todos los docentes quieren un cambio y esperan hasta más, pero ¿qué elementos determinan esa transformación y cómo se determina que un acto educativo sea productivo? Es un aspecto que cada quien debe analizar para determinar sus metas personales.

Uno de los problemas básicos de la educación es que la población no aprende a leer, un hecho trascendente es que el maestro reconoce que tampoco lee. Es un factor que origina el problema, lo que nos lleva a reflexionar sobre la gravedad de la falta de habilidades básicas en un profesionista de la educación. Esas habilidades son ahora una meta que el maestro pretende cumplir con los niños.

El maestro reconoce la transformación de su concepto de docente, pero observa que es escasa la vinculación de la teoría con la práctica y lo señala al decir, “me hubiera gustado tomar más en cuenta los programas” o bien “como que nos faltó vincular un poco más la teoría con la práctica”.

El maestro también observa las deficiencias de su formación y el beneficio que obtuvo al acudir a las aulas universitarias. Algunos llegaron por invitación de otros, pero en lo general su búsqueda se centró en el conocimiento, y lo económico pasó a un segundo plano.

El impacto de las licenciaturas de las UPN en el estado puede valorarse desde diversos aspectos. Aquí sólo hemos abarcado el contexto de la práctica docente, donde el maestro se reconoce como un profesionista que adquiere nueva vitalidad y perspectivas de cambio cuando ingresa y concluye la Universidad.

El egresado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos se da cuenta de su transformación interna. Luego de un choque en el que confronta su propia formación como estudiante y su forma de actuar como docente, la trayectoria de obediencia que se le ha impuesto desde que ingresó a las aulas y que continúa durante su labor docente, ahora ante la posibilidad de una educación abierta, reflexiva, lleva a revalorar su profesión y su vocación, iniciando una etapa de realización personal que va a descubrir poco a poco una vez que se atreva a generar educación en todos los actos de su vida.

En un inicio, el desaliento abate al maestro, cuando confirma que no puede cambiar la realidad que lo envuelve. Sin embargo, no es sólo frustración lo que queda como resultado de la reflexión, pues, como dijo alguno de ellos, la satisfacción está en saber que existen muchas cosas que podemos hacer, muchas puertas que podemos abrir.

Ahora sabemos que el maestro está en un proceso de reconceptualización de sí mismo, a partir de los programas

de formación docente y que la Universidad contribuye formando a un profesionista crítico, reflexivo, que en algún momento de su vida generará opciones para la educación.

Por esto los números fríos pasan a un segundo término, queda el análisis cualitativo, donde cada egresado es un sujeto histórico, protagónico, que adquiere relevancia en su contexto social y educativo.

Recordemos que la Universidad Pedagógica Nacional surge en un momento histórico cuando se buscaba atender las necesidades de los maestros como es la movilidad social y laboral, así como el reconocimiento profesional. En el estudio presentado para este artículo mostramos que existen motivos de satisfacción en los maestros. Algunos lograron ascenso a puestos directivos, otros a nivel de supervisión.

Asimismo, la reflexión que se genera desde sus expresiones nos lleva a concluir que, en su desarrollo, la UPN ha cumplido con las metas y objetivos que le dieron vida y ha elevado la calidad académica de los maestros en servicio, propiciado la revaloración de esta profesión y mejorado la autoestima del maestro.

Cada uno recibió en esa institución herramientas que lo auxiliarán en esta transformación para cambiar la idea que se tiene de él y propiciar que, el control oficial que ahora lo somete, se dirija a otros aspectos más académicos, más formativos, más humanos.

Obras consultadas

Alexander, Jeffrey C. (1992). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis Multidimensional*. España, Gedisa. 315p.

Allende, Carlos María de (1987). *Propuesta de elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de las causas de la deserción y el rezago*. México, ANUIES. Coordinación General de Apoyo a la Docencia. 54p. Documento mecanografiado.

_____ (1985). *Modelo metodológico para seguimiento de egresados*. México, Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, Departamento de Investigación y Programación. 117p.

Barbier, Jean Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. España, Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós. 291p.

Bienayme, Alain (1992). "Problemas de la educación superior francesa: la evaluación como una necesidad y una ayuda para el mejoramiento de la calidad". En: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior*. México, SEP. pp.39-44.

Carrizales Retamosa, César (s.f.). *La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el sistema de formación de docentes*. 18p. Documento mecanografiado.

Cid, Raúl *et al.* (1991). "Génesis y desarrollo del proyecto". En: *Evaluación cualitativa en la educación superior*. México, Universidad Autónoma Metropolitana y Limusa. pp.13-33.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (1992). *Documentos de trabajo*.

Cueli, José, coord. (1993). *Valores y metas de la educación en México*. México, La Jornada. Col. Papeles de Educación, núm. 1.

Díaz Barriga, Ángel (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". *Perfiles Educativos*, núm. 37. VII, VIII, IX. México, UNAM/ CISE. pp.3-15.

——— (s.f.). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas. 104p.

Didou Aupetit, Sylvie (1994). "Políticas de reestructuración del sistema de educación superior y nuevas modalidades de organización del trabajo". *Revista de la Educación Superior*, vol. 23-2, núm. 90, abril-junio, México, ANUIES. pp.91-101.

——— (1993). "Notas sobre la formación profesional y el empleo". *Reforma y Utopía. Reflexiones sobre educación superior*, núm. 9, verano. México. 122p.

Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal (1996). *Sujetos de la educación y formación de docentes*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 361p.

Col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa.

Emmerich, Gustavo Ernesto y Jorge Mungui Espitia (1986). *Inserción académico laboral de los egresados de la UPN*. México, SEP / UPN. 56p. Serie Investigación Educativa 2. Col. Cuadernos de Cultura Pedagógica.

Esquivel, Juan Eduardo (1991). *Egresados de posgrado en educación. El caso de la Universidad Iberoamericana*. México, UNAM / Coordinación de Humanidades y CESU. 80p. Cuadernos del CESU, núm. 22.

Fernández, Alfredo *et al.* (1991). "La evaluación institucional, tropiezos y obstáculos". *Universidad Futura*, núm. 6 y 7, primavera. México, UAM-Azcapotzalco. pp.91-103.

Fuentes Molinar, Olac (1979). *Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN. pp.91-103.

Geertz, Clifford (1995). *La interpretación de las culturas*. España, Gedisa. 387p.

Giménez, Gilberto (1994). "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos". En: González, Jorge A. y Jesús Galindo Cáceres, coord. (1994). *Metodología y Cultura*. México. Dirección de CNCA. pp.33-65.

Gómez Malagón, María Guadalupe y María Isabel Ysunza Breña (1990). *Historia del desarrollo curricular en México. (Experiencias representativas)*. México, UPN. Col. Cuadernos de Cultura Pedagógica en apoyo al Programa para la Modernización Educativa 1980-1994. 41p.

González, Fabián (1993). "La evaluación externa como factor de cambio". Entrevista a Phillips Coombs. *Reforma y Utopía. Reflexiones sobre educación superior*, núm. 9, verano. México. pp.53-61.

González Pacheco, Otmara (1994). *Curriculum: diseño, práctica y evaluación*. La Habana, Universidad de La Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Documento fotocopiado.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España, Paidós. 297p.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México, Paradigmas Ediciones. 219p.

Huerter'o, María de Lourdes *et al.* (s.f.). *Apoyos a la investigación educativa. Investigación hermenéutica*. México, Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. 25p. Col. La carpeta del maestro.

Kells, H. R. *et al.* (1991). *La gestión de calidad en la educación superior*. México, Universidad Autónoma de Puebla y UAM. Cap. 4.

Martínez Rizo, Felipe (1991). "Tipos de evaluación según metodología utilizada". En: *La calidad de las instituciones de educación superior, su evaluación y su promoción*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes. pp.40- 61. Documento fotocopiado.

_____ (1989). *El oficio del investigador educativo*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes. 288p.

Mendoza, Javier (1993). *Universidad Nacional y Sociedad*. En: Pozas, Ricardo, coord. *Op. Cit.*

Mercado del Collado, Ricardo (1993). "La experiencia de la evaluación en México". *Reforma y Utopía. Reflexiones sobre educación superior*, núm. 9, verano. México. pp.35-42. 122p.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1993). "Papel de la modernización de la educación superior en la construcción de un nuevo proyecto nacional". En: Cueli, José, coord. *Op. Cit.*

_____ *et al.* (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la UIA*. México, Dirección de Investigación y Posgrado, Programa Institucional de Investigación en Problemas Educativos. 265p.

Narro Rodríguez, Luis M. y Alberto Hernández Medina (1993). "Filosofía de la educación". En: Cueli, José, coord. *Op. Cit.*

Olmedo Badiera, Javier (1988). "La evaluación de la formación de profesores". En: Zarzar Charur, Carlos. *Op. Cit.*

Padua, Jorge (1982). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México, FCE. 360p.

Pansza, Margarita (1993). *Pedagogía y Currículo*. 4.ed. México, Gernika. 107p.

Payán, Carlos (1994). "Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años". *Revista de la Educación Superior*, núm. 91, julio-septiembre, vol. 23-3. México, ANUIES. pp.7-40.

Phillips, Bernard (1982). *Sociología. Del concepto a la práctica*. México, Mc Graw-Hill. 585p. Traducción de José Luis Murguía Villalobos.

Pozas, Ricardo, coord. (1993). Universidad Nacional y Sociedad. México, UNAM/ CRIM y Miguel Ángel Porrúa. 389p.

Rivapalacio López, Antonio (1992). *Cuarto informe de Gobierno*. Cuernavaca, Morelos.

Romay Muñoz, María de la Luz (1994). "Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas de edu-

cación superior". *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 91, julio-septiembre. México, ANUIES. pp.83-92.

Sacristán, Gimeno y A. I. Pérez Gómez (s.f.). *Comprender y transformar la enseñanza*. 2.ed. Madrid, Morata. 445p.

——— (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 2.ed. Madrid, Morata. 421p.

Secretaría de Educación Pública (1991). *Evaluación de la educación superior. Modernización educativa 1989-1994*. México, SEP. 153p.

Silva Gutiérrez, Blanca Nohemí (s.f.). *La evaluación institucional en la Universidad de Guadalajara*. Resumen de los ejercicios de autoevaluación de la Universidad de Guadalajara, de 1990 a 1993. Documento fotocopiado.

Tapia Uribe, Medardo (1990). *Educación y trabajo: tres aproximaciones metodológicas para su estudio en el contexto mexicano*. Cuernavaca, Morelos, UNAM/ CRIM. 58p. Aportes de Investigación, 40.

Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). *Reporte evaluativo 1992*. México. Documento fotocopiado.

Universidad Autónoma de Yucatán (1989). *El desempeño de los profesionistas egresados de la Universidad Autónoma de Yucatán en el mercado laboral*. Mérida, Dirección General de Planeación. 34p.

Universidad Nacional Autónoma de México (1986). *Proyecto para el seguimiento de egresados titulados de la UNAM*. México, Dirección General de Planeación. 56p.

Universidad Pedagógica Nacional (s.f.). *Información General sobre la Universidad Pedagógica Nacional*. Unidad 171. Cuernavaca, Morelos. Documento mecanografiado.

_____ (1994). *El maestro y su práctica docente. Antología complementaria*. México, UPN. 99p.

_____ (1991). *Bienvenido a la Universidad*. México, UPN. Folleto.

_____ (1986). *Técnicas y recursos de investigación III. Antología*. México, UPN. 377p.

_____ (1981). *Manual del estudiante*. México, SEAD.

_____ (1978). *Decreto de creación*. México, UPN.

Zarzar Charur, Carlos (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México, SEP y Nueva Imagen. 360p.

Ejercicio de poder y valores: la familia como actor político

*Aurora Elizondo Huerta **

Introducción

El tema de los valores y su relación con el espacio escolar hoy es ineludible. Basta, para reconocer esta situación, incursionar un poco en lo que hemos constituido al respecto¹. La discusión en torno a los valores fue por mucho tiempo circunstancial y casi siempre se quedaba en el tintero: se consideraba ajeno al hacer social e incluso podríamos decir que resultaba un tanto “rasposo”. No hablar del tema era en muchas ocasiones la mejor opción. Esto era así, seguramente por diversas razones que derivaban de los procesos de constitución de la nación mexicana, entre los cuales cabe resaltar la dinámica con base en la cual se articuló el proceso de laicización de la educación en nuestro país, ya que generó una escisión entre la moral —pensada en el ámbito religioso— y la política. Hablar de valor y de moral no era propio de los hombres del hacer político y científico-social, eran cuestiones de competencia de la iglesia y la familia. En este contexto, la educación ética se consideró como algo ajeno a la escuela y la institución escolar pública se escapó de la educación cívica, la que terminó constituyéndose en un conjun-

* Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

¹ A pesar del interés de maestros y educadores en el campo valorativo, la producción es muy escasa, y más escasa aún es la investigación en este terreno. Según algunos autores, obedece a que el estudio sobre la formación de valores en la educación pone de relieve las distintas visiones pedagógicas históricamente construidas por los diferentes sistemas educativos, además de poner de manifiesto la desigualdad en la construcción del campo educativo.

to de rituales y ceremonias que, sin dejar de ser efectivas, dejaban de lado lo que significa ser un ciudadano y su relación con el hacer político. El ciudadano ha sido más un “patriota” comprometido con sus símbolos, que un actor político capaz de incidir en el camino que la sociedad marcaba; así pues, se fue dando un vaciamiento del sentido político y ético de la función social de la escuela (Cullen, 1997: 15). Los resultados obtenidos por García y Vanella (1992) en un estudio de caso realizado en escuelas primarias en la Ciudad de México, permiten ejemplificar este planteamiento. Las autoras concluyen que no hay acción pedagógica explícita o intencional de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en la legislación y la política educativa, el plan de estudios y el libro de texto, sino que, por el contrario, es un proceso que:

se desarrolla en forma espontánea, no dirigida ni explícita en el transcurso de las relaciones cotidianas, a través de la forma en que se orienta la apropiación de los conocimientos y de las normas que se establecen para regir el comportamiento escolar y a través del tipo de interacciones personales que se establecen entre maestros y alumnos (*op. cit.*: 87).

Mis inquietudes con respecto al tema se fueron ampliando en la medida en que incursionaba en el hacer educativo en contextos culturales diferentes a lo que me era propio y cotidiano. En las actividades de supervisión que realizaba sobre las prácticas de estudiantes norteamericanos en escuelas primarias en México², estudiantes y maestros sufrimos

² En un programa que se imparte en la unidad Ajusco de la UPN en convenio con California State University.

una fuerte confrontación entre el saber y la realidad. Los alumnos, porque no podían entender qué sucedía en el aula e incluso llegaban a señalar la dificultad para aceptar muchas de las situaciones que observaban en la escuela; yo, por mi parte, me sentía sorprendida por tanto cuestionamiento acerca de algo que veía como natural. Al discutir y analizar esta situación, acordamos que no eran diferencias en las estrategias didácticas, como inicialmente comentaban los estudiantes, —hablaban de falta de control de grupo, manejo inadecuado del tiempo libre, etc.— sino que nuestra dificultad para leer de la misma manera la situación, derivaba de la existencia de diferencias en el orden cultural axiológico: ¿qué tipo de ciudadano se deseaba? ¿cómo se promovía a los sujetos? ¿qué aspectos habrían de valorarse como importantes en la escuela? ¿la ciencia y la política son áreas de competencia distinta, sin relación entre sí? ¿qué relación guardan ambas con la ética? ¿La política y la moral están escindidas? ¿cómo nos determinan las condiciones socioculturales en la elección de valores que hemos hecho como sociedad? ¿puede la escuela mantener márgenes de autonomía con esta determinación?

En este ensayo trataré de compartir algunas de las respuestas posibles a estas interrogantes, exponiendo algunos de los resultados que hasta hoy he obtenido en un trabajo de investigación trinacional (México, Estados Unidos, Canadá), financiados por el fideicomiso del programa interinstitucional para estudios de la región de América del Norte, cuyo tema es: “Valores y formación docente en contextos multiculturales”. Los resultados que aquí informo corresponden a un programa de formación-nivelación bilingüe-bicultural que se ofre-

ce a normalistas residentes en la ciudad de Los Angeles por la unidad Mexicali de la Universidad Pedagógica Nacional³.

Con este marco de referencia, expondré en tres apartados lo que hasta hoy he conseguido. En el primero de ellos hablaré de la relación entre educación, ética y política. En el segundo apartado describiré la forma en que las nociones de respeto y amor toman su sentido, mediante la construcción social de la familia en la sociedad mexicana; y en el tercero haré unas consideraciones en torno a la necesidad de recoger el sentido comunitario que de ahí se deriva, y de reconstruir los mecanismos propios a las formas de ejercicio de poder de la sociedad mexicana que acaban por imprimir un sentido particular a la llamada “relación familiar”.

Educación, política y ética

Diversos autores⁴ han señalado que colocar a la ética en el primer plano es, en muchas ocasiones, como un slogan o como un signo de malestar que marca la apertura de una pregunta. Los siglos XIX y XX se han caracterizado por ser los que con mayor ímpetu confiaron en el hacer político para una solución de los problemas del hombre, confianza que se ha convertido en malestar y frustración, debido, entre otras cosas, a la impotencia frente a un liberalismo conservador, donde el actuar político es leído como acto de corrupción en tanto se le

³ Dicho programa es reconocido por la Universidad Estatal de California (CSU), mediante equivalencias con el Bachelord of Art ofrecido por ellos, de tal suerte que los alumnos egresados podrán ser aceptados al proceso de credencialización que ofrece CSU y contar con la acreditación necesaria para trabajar como docentes bilingües en el vecino país.

⁴ Ver a Castoriadis, Habermas, Foucault, Cullen, entre otros. \

asocia con el interés personal. A esta situación se añaden dos factores más, que llevan a considerar a la política como el "pecado moderno por excelencia". Uno de ellos es el referido al papel de la ciencia y el desarrollo de conocimiento científico, que ha perdido su cristal de neutralidad para evidenciar su inscripción en los intereses que subyacen a la producción de saber; el otro tiene que ver con una crisis generalizada de valores en las sociedades occidentales, debido al intercambio de información a nivel internacional mediante la profusión de los medios teleinformáticos, así como por una fuerte tendencia a la migración permanente de los ciudadanos de una nación a otra, que pone en entredicho el conjunto de significaciones imaginarias que se articulan en torno al significante nación, y que posibilita la cohesión entre un conjunto de individuos (Chambers, 1994:131-155; Lash, 1990:34-60).

Frente a este panorama, se niega a la política y se buscan en la ética criterios que pudieran guiar las acciones de los sujetos, corriendo con ello un gran riesgo: fortalecer un repliegue profundo hacia la esfera personal y la ideología individualista. Es un riesgo, porque este repliegue lleva a suponer que el actuar del hombre depende de su voluntad, afirmando que "querer es poder", y con ello se de-niega la condición de posibilidad de cualquiera de nuestros actos como sujetos inscritos en un mundo social, que se crea y recrea de manera permanente. Esta re-creación del ser social rompe con el mito de la "autonomía y libertad personal" y nos lleva a asumir que no elegimos las preguntas que debemos contestar, ni los términos en los cuales se presentan, ni el sentido último de nuestra respuesta, una vez que se da, ya que las consecuencias de nuestros actos toman vida en el devenir

social. Con ello no estamos apostando a una posición determinista a ultranza y, para alejarnos de esta visión, se hace necesario recoger algunos señalamientos que permitan recoger esa relación compleja entre lo dado y lo deseado, relación que implica necesariamente la noción de valor.

Ricoeur (1973: 173-5) establece que la antinomia central de la filosofía moral descansa en el status de la noción de valor. Por un lado se sostiene que los valores son creación del hombre, que pueden variar y transformarse en el correr de la historia; por el otro, se afirma que los valores pueden orientar las acciones en tanto son descubiertos, no creados, adquiriendo así el status de esencia. De aceptar la primera postura, queda por demostrar en qué medida no son elecciones arbitrarias donde todo se vale; en caso de aceptar la segunda postura, queda por demostrar por qué a pesar de precedernos no suprimen la posibilidad de crear algo distinto.

Esta antinomia ha sido trabajada por diversos autores en la filosofía contemporánea, debate del que interesa rescatar aquí las tesis desarrolladas por Ricoeur frente a la controversia entre Habermas y Gadamer. Para Habermas el origen del valor es un problema imposible de solucionar, si se le ve desde una filosofía concebida como teoría; sin embargo, si la cuestión se plantea desde la problemática de la *praxis*, el horizonte comprensivo toma una dimensión distinta. Habermas sostiene que todo acto de conocimiento supone un interés subyacente que es necesario develar, e identifica la existencia de tres tipos de interés: el instrumental; el práctico o comprensivo, y el crítico o de emancipación. En este último, se ubica el corazón problemático de la noción de valor, ya que supone la transformación de lo dado por lo deseado, lo que

permite proyectar nuestra autonomía futura. Al reconocer su convivencia con los otros dos intereses, cabe preguntarse cómo se hace posible una conciencia de pertenencia —que de alguna manera deriva de los dos primeros intereses— conviviendo con una distancia crítica que permita la transformación de lo dado, como supone el tercer interés.

Por una parte no estamos en la posibilidad de suponer que podemos crear un mundo ético *ex-nihilo*; es un hecho que nacemos en un mundo ya calificado de manera ética por decisión de nuestros predecesores; es decir, que estamos inscritos en una cultura viva, llamada por Hegel substancia ética. Pero esta situación no se contrapone con la posibilidad de transformar los valores, porque es bajo la égida de nuestro interés en la emancipación como podemos juzgar, evaluar, valorar lo dado. Es el interés por la emancipación lo que introduce aquello que Ricoeur llama “distancia ética” en relación con nuestra herencia. La vida ética se constituye en una constante transacción entre el proyecto de libertad y la situación ética dada por el mundo de las instituciones, donde la antinomia entre el ser y el deber ser, entre lo dado y lo deseado, se resuelve como Habermas sostiene, no tanto en el plano analítico, sino en el ámbito de la razón práctica. De esta forma la noción de valor se acompaña de una dimensión situacional.

Castoriadis (1995: 29), citando a Aristóteles, señala que nuestros actos, es decir, el comportamiento humano, es siempre de carácter particular y no universal. Esta condición de particularidad trae a escena la *frónesis* como condición de orden o guía de nuestros actos. La *frónesis* no es otra cosa que la posibilidad de poder emitir juicios de valor en aquellas situaciones donde no existen reglas mecánicas, en tanto

se pone en juego la dimensión subjetiva. La *frónesis* puede suponer incluso la posibilidad de transgredir la regla ética, basta pensar en los dilemas que ha tenido que enfrentar el sujeto en el devenir cotidiano: probar un medicamento o dejar morir a alguien, decir mentiras o permitir un asesinato, etc. En este contexto es posible afirmar que lo que pone límite a la elección es la consecuencia de nuestro actuar. Hay una dimensión trágica de la existencia y de la acción humana que nos obliga a reconocer que toda acción humana tiene un costo. La *frónesis* nos lleva a concebir un vínculo directo entre el valor, el proyecto de futuro que hemos construido y el contexto socio histórico particular en el cual nos desenvolvemos, donde el valor se puede definir como un acto de elección autónomo, para poder realizar la institución social que hemos proyectado como futuro deseable, lo que supone un acto de carácter político. Si por política entendemos el arte de gobernar y dar leyes y reglamentos para mantener la seguridad y tranquilidad públicas y conservar el orden y buenas costumbres (Alonso, 1991).

Ya Aristóteles (1960: 1-5 e Introducción) había señalado que la investigación de lo que debe ser el bien y el bien supremo se ubica en la política, vista como la ciencia más importante y mejor construida, ciencia que se enfrenta a dos tareas: por un lado, describir la forma de un Estado ideal, y por el otro, determinar la forma del mejor Estado posible, en relación con determinadas circunstancias. Este tema es trabajado en Hegel, quien sostiene:

En un tiempo se discutió acerca de la antítesis entre moral y política y de la exigencia de que la segunda sea conforme a la

primera. En este punto conviene solo anotar en general que el bien de un Estado tiene un derecho muy diferente al bien del individuo y que la sustancia ética, el Estado tiene su existencia, esto es su derecho, inmediatamente en una existencia abstracta, sino concreta y que sólo esta existencia concreta, considera por preceptos morales (y no una de las muchas proposiciones generales) puede ser el principio de su obra y de su comportamiento. Antes bien, en vista de la presunta culpa que la política debe tener siempre, en esta presunta antítesis, se funda todavía en la superficialidad de las concepciones de la moralidad, de la naturaleza del Estado y de sus relaciones desde el punto de vista moral (Abbagnano, 1963:337).

En este contexto, no se puede hablar de libertad de elección sin reconocer que se vincula en forma directa con las relaciones de poder en una sociedad determinada, y del proyecto de sociedad que de manera explícita o implícita se está poniendo en juego. En tanto la noción de valor está en relación con la ciudadanía universal, podemos afirmar que el derecho a la libertad puede pensarse como un derecho inscrito en la propia idea de humanidad. De esta manera, la ética puede concebirse como la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad que se presenta como condición ontológica de la ética, como sostiene Foucault (1994): la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad. "El cuidado de sí mismo" postulado en la Grecia clásica, dice Foucault, remite al conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a su vez verdades y prescripciones de manera tal que los juegos de verdad se ligan con la ética. La regulación del poder sobre uno mismo regula el poder sobre los otros. Sin caer en la utopía de una sociedad abierta con una comunicación transparente, donde

se ha eliminado el juego de poder, apuesto —dice el autor, y coincidimos con él— por la construcción de una ética autónoma, entendida en el plano individual como el establecimiento de una nueva relación con uno mismo. Filtrando la parte de los deseos en la instauración de las leyes con las cuales se habrá de vivir, participación que requiere un conocimiento de causa, un reconocerse en las leyes, aunque se disienta de su contenido, en tanto se tuvo la posibilidad efectiva de participar. Esta participación asume la dimensión trágica de la existencia; es decir, que no siempre sabemos dónde está el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, pero que no por ello estamos condenados al bien o al mal, ya que la mayor parte del tiempo podemos regresar a nosotros, individual y colectivamente, reflexionar sobre nuestros actos, retomarlos, corregirlos, repararlos. Así, por autonomía habremos de entender el re-conocimiento de las determinaciones de nuestro hacer, posibilitando una toma de decisión y las consecuencias que ese acto supone, en vistas de posibilitar la realización del proyecto de mundo que queremos. Una ética de la autonomía supone entonces tomar conciencia de lo que se abandona y de lo que se defiende, sopesar qué es lo mejor para nosotros, en cuanto comunidad (Frost, 1995: 45).

En esta perspectiva, hablar de libertad y de autonomía obliga a pensar en el mundo de lo social y las formas de ejercicio de poder con las cuales se articula la acción individual y colectiva de los sujetos, así como la producción de saber que habrá de designarse como verdadero, ya que la autonomía consiste en saber. Esto es, en tener conciencia de lo que se hace, temática que adquiere una relevancia significativa cuando hablamos de las instituciones educativas, ya

que compete a la escuela fomentar una ética donde la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos, como Durkheim lo postuló.

Regresamos de esta manera al punto de partida: volver a la ética no debe implicar negar la política, sino por el contrario, es precisamente este vínculo el que nos permite pensar en la noción de valor como acto de elección, como acto de libertad para construir la sociedad que deseamos. Este acto de libertad de lección requiere la comprensión de lo que hoy tenemos, para elegir desde ahí lo que preservamos y lo que deseamos cambiar. En el siguiente apartado trataré de exponer cómo identifico algunos elementos de la sociedad mexicana, que posiblemente compartimos cuando ponemos en juego la noción de valor.

La familia: lo moral y lo político

Los datos obtenidos en el estudio ya mencionado, señalan que las nociones de respeto y amor son los significantes más comunes que la población docente estudiada utiliza para definir la noción de valor (UPN, 1998).

Identificar estas nociones y revisar la Cartilla Moral elaborada en 1994 por Alfonso Reyes, —dedicada a la formación moral de los escolares mexicanos, a petición del Secretario de Educación Jaime Torres Bodet y reeditada en 1992 por la Secretaría de Educación Pública— no dejó de sorprender. En la Cartilla, que se fundamenta en la tesis de la Grecia clásica, Reyes sostiene que el hombre se educa para el bien y que la educación y doctrinas que la inspiran constituyen la moral o ética. De esta manera se afirma que el bien

no es sólo obligatorio para el creyente, sino para los hombres en general y que habrá de realizarse no por el beneficio de una recompensa, sino por razones que pertenecen a este mundo, ya que su realización permite vivir en paz con uno mismo y con los demás. Para el autor, y aquí viene lo sorprendente del dato, el bien es una cuestión de amor y de respeto que se conoce por la razón y el sentimiento, señalando una complementariedad entre naturaleza y educación. Con esta premisa como antecedente, señala que la moral supone el acatamiento de una serie de respetos entre los que señala: al Ser humano, donde destaca la noción de dignidad humana; a la Familia, donde el amor y apoyo mutuo resultan básicos; a la Sociedad donde el problema político central es lograr que la convivencia sea justa y feliz. En este ámbito identifica dos planos: el individual, premarcando la urbanidad y cortesía; y el de la sociedad organizada como Estado, donde el compañerismo, la solidaridad con el grupo y el altruismo son sus componentes básicos.

Cómo es que tal conceptualización del bien adquirió tales niveles de socialización, es la primera pregunta que viene a la mente. Como primera hipótesis podemos señalar que la Cartilla recibió un fuerte impulso desde las políticas oficiales, impulso que no sólo fue coyuntural, sino que duró varias décadas. En un texto de Educación Cívica para el sexto año de primaria, editado en 1959 por Guillermo García Maynez, podemos identificar el relieve en la enseñanza del respeto a la vida, a la familia, al ser humano, etc., además de señalar la cooperación, la honradez, y la responsabilidad como nociones básicas para construir al buen ciudadano. Hay que recordar que la población estudiada recibió este tipo de enseñanzas

en la escuela primaria mediante sus maestros, quienes se formaron, con base en esta tesis, en las últimas cuatro décadas.

Al avanzar en la comprensión del sentido que estas nociones toman, identificamos cierta distancia con la conceptualización explicitada en la Cartilla Moral. El escenario concreto donde fue identificado su sentido es el salón de clases. Lo que la población mexicana respetaba en el aula era al grupo, no un grupo cualquiera, sino aquel que existía para el sujeto como lugar de pertenencia y que estaba construido con base en un vínculo de amor. El principio de lealtad y el esfuerzo realizado formaban un lugar preponderante frente a los criterios o estándares establecidos como reglas de operación en la escuela. El grupo afectivo era la regla de operación por excelencia, la diferenciación de los sujetos dentro del grupo se vivía como falta de respeto y de amor. Al parecer, era la noción de familia la que daba contexto a la forma de significación de la noción de valor (Hirsch, 1998)⁵.

El tema de la familia ha sido ampliamente estudiado. Para Bordieu (1994:128-130), la familia no es sólo una palabra sino una consigna, una categoría, principio colectivo de la realidad colectiva que sirve de modelo a todos los cuerpos sociales. La familia, de acuerdo con el autor, tiene varios componentes identificados en diversos estudios etnometodológicos, entre los que cabe señalar: a) se concibe como una realidad trascendente a sus miembros; b) existe como un universo social separado, comprometido con la perpetuación de las fronteras y orientado hacia la idealización de lo inte-

⁵ Diversas investigaciones sobre valores de la población mexicana, señalan la importancia de la familia y del peso del afecto y la amistad en las relaciones laborales y de negocios.

rior como sagrado, como *sactum* por oposición a lo exterior; c) es también un lugar estable, unidad permanente; d) es el lugar de la confianza (*trusting*) y del don (*giving*) por oposición al mercado y al “toma y daca” o para hablar con Aristóteles de la *Philia*, palabra que suele traducirse por amistad. Las formas en que se han conformado las relaciones en México no escapan a esta conceptualización.

La tradición familiar de los pueblos latinos constituye un rasgo distintivo que se expresa con mayor fuerza en zonas de migración como lo es la sociedad norteamericana. La familia extensa es sumamente común y es en ésta donde cada miembro desarrolla su sentido de individualidad, de identidad y de comprensión del exterior. La santidad de la madre, el respeto por el padre, la deferencia por los mayores, la estructura patriarcal incluyendo el “machismo” y la doble moralidad, la fortaleza de la madre soltera, la importancia de la familia extensa, principalmente de la abuela, la prevalencia del compadrazgo, los rituales familiares como la quinceañera, el noviazgo, la boda, y sobre todo, el predominio de las responsabilidades familiares sobre aspiraciones individuales (Daly, 1994: 20), todas estas características forman una estructura familiar compleja que influye de manera importante sobre sus miembros, lo mismo como fortaleza que como fuente de presión en las exigencias sociales de la vida norteamericana. (Bocanegra: 1996: 60), la fortaleza de las familias latinas ha sido documentada lo mismo en los datos censales que en diversos estudios de investigación. El *California Identity Project*, terminado en 1991, arrojó datos reveladores al respecto: los latinos tienen el doble de proba-

bilidades (55%) que los anglosajones (28%) de pensar que los niños mayores deben responsabilizarse de sus hermanos menores; 83% de los latinos considera que es importante que la familia viva cerca, frente a 44% de anglosajones.

Un sustento fundamental de esta estructura familiar es la religión. Para Fuentes (1992) lo religioso no se explica sólo a través del catolicismo, sino de la síntesis de un profundo sentido de lo sagrado como parte de una herencia del mundo indígena y de la "sacralidad sensual y táctil" derivada del encuentro de la cultura mediterránea y el mundo cósmico indígena. Aunque la religión mayoritaria es la católica, las prácticas religiosas no son homogéneas. Lo que es más, entre los latinos la vida religiosa no transcurre prioritariamente en las iglesias, sino en diversos rituales familiares y comunitarios. Cada casa tiene un lugar destinado al altar, el lugar donde cada miembro de la familia encuentra el espacio para comunicarse con Dios; la religión se expresa además en la existencia de una amplia tradición herbolaria y espiritual de sanación, lo mismo de males físicos que afectivos (Daly, 1994: 95). Estas prácticas familiares y religiosas reflejan una visión de la vida orgánica en la que existen interconexiones del individuo con la familia, con Dios y con la comunidad. Las comunidades latinas no se definen por la convivencia cercana de los individuos, sino por la existencia de una gran familia a través de una red de relaciones que se concreta en los centros de trabajo, centros comunitarios, asociaciones de negocios, escuelas, centros de arte, entre otros (Bocanegra: 1996: 45). Esta tradición no sólo es parte de la vida privada sino que también está presente en la vida pública.

De acuerdo con Krauze (1996: 1997), el estado revolucionario⁶ recuperó la vocación tutelar del siglo XVI, asumiendo una tarea paternalista que se oponía a la propuesta liberal. Se privilegió la intervención estatal sobre la iniciativa de los individuos, aunque en la letra no se tocó ninguna de las libertades cívicas y garantías individuales consolidadas en la Constitución de 1957 y en las Leyes de Reforma. Así, el mexicano, puesto en el lugar de víctima del exterior, se articula en una sociedad paternalista donde el Estado es una composición de carácter familiar⁷ pero institucionalizada. La herencia presidencial no era de sangre, el elegido proviene de un clan político que significa pertenecer a la “familia revolucionaria”. En sus orígenes, la “familia revolucionaria” estaba conformada por una cofradía de generales que se apoyaba en “tinterillos” que escribían los discursos, pero a pesar de su carácter “empistolado”, la “familia revolucionaria” comprendía elementos de modernidad, marcando un respeto si no total, al menos amplio a las libertades cívicas; el patriarca, al igual que antes de la Independencia, debía mostrarse tolerante y liberal, “...había amplios márgenes de autonomía en la vida económica, social, religiosa y cultural, quedando la política como coto exclusivo de la llamada ‘familia revolucionaria’; sin embargo, al paso de los decenios,

⁶ El análisis sobre las características del estado revolucionario y la conformación de la sociedad mexicana se tomaron de los textos de Enrique Krauze.

⁷ Para Bordieu (1994), no hay acto más piadoso que las “mentiras piadosas”, las “pias hipocresías”, engaños que contienen una declaración incuestionable del respeto por la regla del grupo; se exige por encima de todo una declaración pública de reverencia hacia el grupo y hacia la representación mental que el grupo se hace de sí mismo. El grupo otorga al ideal del desinterés de la subordinación del yo al nosotros.

la 'familia' se vio obligada a coexistir con grupos independientes y opositores" (Krauze, 1997: 92).

Los mecanismos de funcionamiento de la familia revolucionaria en las últimas décadas, pueden identificarse escuchando el pacto que firma Alemán con sus compañeros de grupo H-1920 de la Preparatoria:

Estamos dispuestos y así lo juramos por lo más sagrado, a ayudarnos en la lucha tremenda de la vida y a no escatimar ni un solo átomo de fuerza para levantar a aquel a quien el destino le sea adverso o se vea en un momento dado urgente de ayuda. Muchos de nosotros, y tenemos fe en ello, llegaremos a ocupar prominentes lugares en nuestra vida social y política, ellos quedarán obligados para ayudar a aquellos que lo necesiten del grupo. Aquel que no desee seguir formando parte del grupo, deberá expresar sus motivos, según los cuales se aceptará o no la renuncia en una reunión especial del grupo; pero si la causa de excluirse del grupo es la de eludir la ayuda a los demás será severamente castigado con el agravante de faltar al compromiso sellado por el honor (Alemán, 1987: 56-57. Citado por Krauze, 1997).

El grupo no se constituía para servir al país o al prójimo, sino a sí mismo. La amistad, entendida como un pacto de ayuda práctica, sería la norma de su conducta. Se constituía una hermandad política. (*op. cit.*: 1997: 90).

El lazo social es pues un vínculo afectivo, condición que se ve reforzada por la política de "pan o palo". Para Gabriel Zaid (1978. Citado por Krauze, *op. cit.*) la clave del contrato social revolucionario pasó de ser una vinculación personal

de cada grupo social con don Porfirio, a una reedición corregida y aumentada de “pan o palo”:

...el supuesto, que llegó a contar con un gran consenso, era que todos los individuos y grupos podían ascender —o, por lo menos no perder la esperanza de ascender— en la escala económica y social, a condición de hacerlo *amigablemente*, por dentro del sistema, y no independientemente, por fuera del sistema (*ibid*: 130), se genera así una obediencia filial de los gobernados. Se genera una política de “por las buenas”⁸ que establece un “dinámico de compraventa de obediencia y buena voluntad... La esencia de este contrato social, el bálsamo que apacigua los ánimos, concilia los espíritus y resuelve las contradicciones es el dinero estatal.

Esta forma de ejercicio de poder se va articulando a la conformación de familias políticas en la ocupación de los espacios de poder. Javier Hurtado (1993) señala que,

En las Familias Políticas se trata de actores políticos colectivos unidos más por vínculos sociales que políticos; los que, no obstante, pudieran estar establecidos a partir de una opción individual del actor —como sucede con el compadrazgo y la amistad— y por ello pudieran parecer modernos, tienen un carácter tradicional en tanto son preescritos o heredados y se encuentran fundados en la lealtad y la dependencia personales (...) Algunos de estos vínculos vienen de nacimiento, heredándose con ellos las jerarquías y privilegios que son inherentes al status del rango del *pater* o del *genitor*. Todo ello hace que tales vínculos adquieran un carácter tanto o más tradicional de los que existen en asociaciones domésticas estructuradas con base en el parentesco lineal (Hurtado, *op. cit.*: 251).

⁸ Noción propuesta por Gabriel Zaid.

Esta forma de organización no va desapareciendo lentamente, sino que en muchos casos se ha ido fortaleciendo, al menos así lo señalan los datos encontrados por Hurtado.

Con base en este recorrido, podemos encontrar bastante similitud entre las formas de ejercicio de poder en México y los sentidos que sobre la noción de valor identificamos en la población estudiada. Como Hurtado sostiene, este tipo de vínculos, al imponerse sobre los actores políticos provocan que "...la represión política en los hechos derive de una representación social, por expresar, más que individuos libres, conjuntos sociales rígidos como familias o estamentos". En cierta forma, podemos decir que la escuela tiende a reproducir este esquema valorativo en forma no directa a través del currículum implícito. No logra avanzar en el pasaje del individuo al particular en el sentido de Agnes Heller. Queda como pregunta si el sentido comunitario y el respeto mediante un vínculo de amor que parece predominar en la cultura nacional, es incompatible en la conformación del individuo consciente de su singularidad, capaz de tomar decisiones.

Algunas consideraciones finales

Coincidimos con Luis Villoro⁹ (1997: 359-63) cuando señala que la democracia radical es una vía hacia la comunidad. Para Max Weber la comunidad es una relación social cuando y en la medida en que se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los participantes de construir un todo (1949. Citado por Villoro). La comunidad, de acuerdo

⁹ Para el tratamiento de articulación entre el afecto y la libertad personal se recoge la propuesta elaborada por este autor.

con el autor, puede justificarse en la repetición de una costumbre, o en la libertad. De lo que se trata es de una comunidad en la cooperación, lo que implica que el fin común es elegido libremente.

Se trata de construir un nuevo sentido de comunidad, de mirar a la comunidad como un fin libremente asumido; el sentido estará dado por la integración de cada individuo a la totalidad. El vínculo afectivo toma otra dimensión, *eros* posibilitaría que cada quien se descubra a sí mismo, al vincularse con los otros. Como puede verse, estamos hablando de una ética reflexiva de la libertad en el sentido planteado por Foucault.

En síntesis, estaríamos hablando de dar un sentido distinto al sentido comunitario que ha prevalecido en la sociedad mexicana, lo que se opone de manera radical a las tendencias contemporáneas, sobre todo en el sistema escolar, de fomentar el “individualismo”, ese que atiende a una norma o estándar y que olvida a la comunidad, que incluso la supone un obstáculo. Como hemos visto, esta tarea se articula a las formas de ejercicio de poder de la sociedad en su conjunto, que se encuentran en un momento de “crisis” ¿Puede la escuela generar espacios de resistencia cada vez mayores frente a la tendencia de modernización centrada en el individuo? ¿Podemos pugnar por la construcción política de otras instancias que posibiliten nuevas formas de ejercicio de poder, que atiendan a un sentido comunitario radicalmente diferente? Ese es el reto que enfrentamos todos y que de distintas maneras podemos asumir.

Obras consultadas

Abbagnano, Nicola (1963). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires, FCE.

Ai Camp, R. (1982). "Family Relationship in Mexican Politics. A Primary View". *Journal of Politics*, vol. 44, agosto de 1982. pp. 848-862. Publicado en *Foro Internacional*, vol. 26, enero-marzo de 1986. pp. 350-372.

Alemán, V. M. (1987). *Remembranzas y testimonios*. México, Grijalbo.

Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos. Traducción de María Araujo y Julián Marías.

Bocanegra, N. (1997). "Migración México- USA". Mexicali, UPN. Documento mecanografiado.

Bordieu, P. (1997). "El espíritu de la familia". En: *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.

Castoriadis, C. (1995). "La ética del taparrabo". *Revista Vuelta*. México. pp.23 -75

_____ (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. España, Tusquets

Chambers, I. (1994). *Migración, cultura e identidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Cullen, C. (1997). *Educación y valores. Cumbre Internacional de Educación*. México, Confederación de Educadores Americanos, Instituto de Estudios Sindicales de América, A.C. Cuadernos de trabajo, 5.

Daly, D.L. (1994). *Barrios en Borderline*. Nueva York, Routledge y Kegan Paul.

Elizondo, H. A. (s.f.). "Educación y valores". *Correo del Maestro*. México.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Ediciones de la Piqueta. Traducción de Fernando Álvarez Uria.

——— (1985). *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.

——— (1983). *La verdad y las formas jurídicas*. México, Gedisa.

Fronzizi, R. y J. García (1975). *¿Qué son los valores?* México, FCE.

Frost, C. (1995). *Valores*. México, UNAM/ Coordinación de Humanidades. Documento mecanografiado.

Fuentes, C. (1992). "La pasión por el futuro". *Revista Nexos* 175, julio. México. pp.33-37.

Guevara, G., comp. (s.f.). *La educación y la cultura ante el TLC*. México, Nueva Imagen.

Habermas, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.

Hayles, B. (1995). "Mexicanos en el sur de California". En: Lowenthal, A. y K. Burgess, comp. *La conexión en California*. México, Siglo XXI.

Hegel, F. (1963). "Filosofía del Derecho". En: Abbagnano, N. *Op. cit.* Buenos Aires, FCE.

Hirsch, A. A. (1998). *México: valores nacionales*. México, Gernika.

Hurtado, Javier (1993). *Familias, política y parentesco: Jalisco 1919-1991*. México, FCE y Universidad de Guadalajara.

Universidad Pedagógica Nacional (1988). *Informe parcial del Proyecto de la UPN. Valores y formación de docentes en contextos multiculturales*. México, UPN. Documento mecanografiado.

Krauze, E. (1997). *La presidencia imperial*. México, Tusquets Editores.

_____ (1994). *Biografía del poder*. México, Tusquets Editores.

Lash, S. (1990). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

- Martín, Alonso (1991). *Enciclopedia del idioma*. México, Aguilar.
- Monsiváis, Carlos (1992). "De la cultura mexicana en vísperas del TLC". En: Canclini, N. y G. Guevara, comp. *La educación y la cultura ante el TLC*. México, Nueva Imagen.
- Ricoeur, P. (1973). "Ethics and Culture: Habermas and Gadamer in Dialogue". *Philosophy Today*, núm. 17, verano.
- Salord, G. S. y L. Vanella (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México, Siglo XXI.
- Savater, F. (1992). "La humanidad en cuestión". En: Vattimo, G. *La secularización de la filosofía*. España, Gedisa. 1. ed. en italiano: Gius, Laterza & Figli, 1987.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México, FCE y El Colegio Nacional.
- Weber, M. (1949). *The Methodology of Social Sciences*. Nueva York, The Free Press.
- Zaid, G. (1987). "La economía presidencial". *Revista Vuelta*. México.

Algunas reflexiones a manera de conclusión

María Teresa Yurén

Medardo Tapia

La perspectiva regional de la investigación educativa

Como el lector habrá podido apreciar, los trabajos aquí compilados constituyen, en su conjunto, un pre-texto para pensar la educación desde una perspectiva regional. Algunos de estos trabajos aportan informaciones e interpretaciones sobre algún fragmento de la realidad educativa recortado conforme a algún criterio de lo que significa lo regional. Otros trabajos nos presentan principios de teorización, vías metodológicas o herramientas categoriales para el análisis crítico de la educación desde lo que bien puede asumirse como una perspectiva regional. Así, lo regional aparece en este libro, como objeto de estudio, como criterio metodológico, como horizonte de investigación.

En un momento histórico donde se reivindican la diferencia y la diversidad, y la democracia se presenta como un criterio axiológico, en torno al cual se organizan diversos proyectos sociales, resulta pertinente colocarse en una perspectiva de construcción del conocimiento, que favorece la aprehensión de lo particular en su historicidad, sin eximirnos de la tarea de construir estructuras significativas y categorías explicativas, gracias a las cuales es posible superar el nivel de la mera descripción. Esta posición epistemológica es la principal conclusión que podemos extraer del conjunto de los textos que aquí se presentan.

La perspectiva regional en la investigación educativa no es otra cosa que una forma de construir objetos de estudio y de pensar lo educativo, destacando escenarios que llevan la impronta de lo local, de lo particular, de lo temporal, en los cuales se sitúan y movilizan actores diversos que con su acción transforman esos escenarios. Con esta perspectiva se pretende superar el simplismo de lo anecdótico, pero también eludir cierto tipo de formalismo (Hegel, 1996: 33)¹ que solidifica la realidad social por no atender a su historicidad.

Adoptar la perspectiva de lo regional en la investigación educativa, equivale a construir el conocimiento teniendo como criterios de búsqueda y análisis lo diferente, lo diverso, lo delimitado, lo contingente. Se trata de una posición epistemológica que obliga al investigador a estar abierto a la dinámica de la realidad social concreta, es decir, a las interacciones que llevan a cabo sujetos situados en un espacio y un tiempo determinados, cuya acción está en un continuo interjuego con las normas y finalidades institucionales.

Los trabajos expuestos aquí nos llevan a la conclusión de que la perspectiva regional obliga al investigador a examinar la forma en que adquieren concreción y se entrecruzan: a) la relación espacio/tiempo; b) la dialéctica universal/particu-

¹ Se trata del formalismo que criticaba acremente Hegel cuando decía: "Lo que se consigue con este método, consistente en imponer a todo lo celestial y lo terrenal, a todas las figuras naturales y espirituales las dos o tres determinaciones tomadas del esquema universal, es nada menos que un informe claro como la luz del sol acerca del organismo del universo; es, concretamente, un diagrama parecido a un esqueleto con etiquetas pegadas encima o a esas filas de tarros rotulados que se alinean en las tiendas de los herbolarios; tan claro es lo uno como lo otro, y si allí faltan la carne y la sangre y no hay más que huesos y aquí se hallan ocultas en los tarros las cosas vivas que contienen, en el método a que nos referimos se prescinde de la esencia viva de la cosa o se la mantiene escondida."

lar; y c) los interjuegos de subjetivación/sujeción (implicados en la dinámica generada por la relación libertad/poder).

Hablar de la región es hablar de un lugar, de un punto localizado, de un espacio determinado. Lo regional es lo local, es un lugar, es un espacio delimitado. En consecuencia, la región no es un espacio dado, un espacio cualquiera, sino un espacio que queda delimitado en su relación con los agentes que se sitúan en él. La región no es entonces un espacio cualquiera sino un escenario.

Ahora bien, si hay agentes, hay acción; si hay acción, hay movimiento y, por ende, tiempo. La región es, entonces, lo local y lo temporal que constituyen la condición de posibilidad de experiencias de subjetivación y de sujeción, con referencia a las cuales el espacio y el tiempo quedan delimitados. Tiempo, espacio y sujetos se implican y se posibilitan mutuamente; gracias a esas implicaciones mutuas se constituye lo que llamamos "región".

La relación espacio/tiempo

Del conjunto de trabajos que se presentan en este volumen, es en el de Medardo Tapia donde se pone mayor relevancia en el espacio, y más concretamente en lo que él llama "espacio íntimo". Con estos términos, el autor no se refiere a un territorio demarcado geográficamente, sino a un lugar de encuentro de actores individuales y actores colectivos (organizaciones e instituciones), de proyectos generales y proyectos locales. Se trata del espacio que se configura como un escenario donde tiene lugar la interacción, la negociación, el diálogo, y los juegos de poder y de resistencia. Se trata, pues,

de lo que en términos de Foucault podríamos llamar “superficies de emergencia”, es decir, lugares donde entran en escena diversas fuerzas (Foucault, 1992: 16).

Visto como escenario, el espacio es condición de posibilidad de los actores; éstos, a su vez, dan vida al escenario, lo transforman con su acción. Entendida así la relación entre actores y escenario, sería erróneo concebir un espacio homogéneo donde se mueven hoy unos autores y mañana otros. Habrá que hablar, en cambio, de espacios —siempre en plural— heterogéneos; espacios que constituyen, cada uno, el “aquí” de las interacciones, de los juegos de poder, de las resistencias y de las experiencias de subjetivación; su condición de posibilidad, pues el encuentro entre actores sólo es posible si es un encuentro ubicado. Cada espacio es un “aquí” vinculado a un “ahora” donde confluyen pasado y futuro. Por ello, el espacio es también el lugar de la recuperación de la experiencia, de las resistencias y de la formulación y despliegue de la utopía.

Asumir una perspectiva como la que planteamos, significa hablar de un tiempo situado, es decir, de una historia, de la configuración y despliegue de una identidad. En efecto, cada región adquiere una identidad propia por la peculiar manera en la que se relacionan tiempo/espacio/sujetos. Gracias a esa identidad es diferente a las otras regiones y tiene límites en relación con ellas, no obstante, en la medida en que las distintas regiones se relacionan cada una de ellas con un horizonte de significación de carácter universal, éstas se vuelven equivalentes. Empleando las categorías que ha trabajado con acuciosidad E. Laclau, se puede sostener la tesis de que equivalencia y diferencia están siempre presentes en

la configuración de lo regional. Por eso, al tratar de aprehender esa historia situada que es la región, no puede eludirse el interjuego de la equivalencia y la diferencia (1996).²

Del trabajo de Mario Aguirre que presentamos en este volumen, se desprende que la forma de historización más acorde con la lógica diferencial es la que se centra en las relaciones sociales y en el proceso de construcción del saber que sustenta el acto pedagógico, mientras que la historización de la política educativa es más favorable a una lógica equivalencial. Con base en esto, puede concluirse que proponernos una historia de la educación desde una perspectiva regional, nos obliga a combinar la historia social, la historia de la episteme y la historia política.

Otra consecuencia de adoptar una perspectiva regional al historizar la educación consiste en la necesidad de establecer una periodización distinta a la que dicta el análisis de la política educativa —que en nuestro país es siempre una política central—. La periodización desde la perspectiva de lo regional tendrá que ser resultado —como lo prevé Aguirre— de un anudamiento de tiempos: el tiempo de lo político, de lo social, de lo epistémico; el tiempo de lo local y el tiempo de lo nacional; el tiempo del particular y el tiempo del universal.

El anudamiento de tiempos diversos adquiere mayor factibilidad cuando se tiene como eje de la investigación un proceso cuyas transformaciones nos interesa percibir y comprender. A esto alude Ma. Esther Aguirre al proponernos

² Es Ernesto Laclau quien desarrolla en sus obras la teoría de la diferencia que conlleva la exposición de lo que implican las relaciones diferenciales en la construcción de identidades y la lógica equivalencial.

como posibilidad metódica, trazar un arco histórico que va desde un momento en el que captamos la declinación de un proceso, hasta el momento germinal de éste. Si retomamos la idea del anudamiento de tiempos, el arco histórico no es, sin más, el trazado de una línea curva lisa, sin nudos ni cortes, sino la reconstrucción de los nudos de tiempos y de los cortes en los que se realiza ese conjunto de acciones que llamamos “proceso”. Pero, puesto que hablar de historicidad no es hablar solamente de tiempo, sino también de espacio, el trazado del arco histórico implica el develamiento de diversos espacios que se cruzan a lo largo de un tiempo determinado, configurando lo que denominamos “región”.

La dialéctica universal/particular

Como se desprende de los trabajos de V. Cantón y de M. Aguirre, la consideración de la dialéctica universal/particular se convierte en un canon metodológico cuando se adopta una perspectiva regional en la investigación educativa. Esa dialéctica demanda distinguir con toda rigurosidad dos niveles de abstracción: el del universal concreto y el del particular concreto. En el primer caso, se trata de construir una síntesis sistemática gracias a un conjunto de determinaciones conceptuales. En el segundo, se trata de analizar aquello que se ha recortado como objeto de estudio, bajo el signo de lo regional.

El doble procedimiento al que nos acabamos de referir tiene la finalidad de evitar el singularismo (consistente en presentar al particular —la región— como un caso singular al que se aplica la construcción teórica del nivel universal),

el particularismo (consistente en describir al particular como algo aislado y sin conexión con el universal) y el universalismo (consistente en trabajar conceptualmente el universal sin aterrizar en la interpretación de la realidad concreta).

El estudio de lo regional ha de obedecer al principio metodológico que se expresa llanamente en los textos de Cantón y Aguirre como el trabajo del “caso por caso”. Esta perspectiva es posible sólo si se logra aprehender la dinámica social peculiar de la región que se estudia, su identidad, sus diferencias y equivalencias.

Consecuentemente, la historia regional de la educación conlleva un trabajo de reconstrucción de la identidad de una región, que requiere, a su vez, del análisis comparativo de los particulares (las regiones), mediante el cual se pone de relieve la diferencia; pero requiere también de un trabajo de articulación de los particulares entre sí y del análisis de sus vínculos con el horizonte de universalidad (el imaginario social, el Estado-nación, el mercado global, lo institucional, etc.), respecto del cual hay una relación de equivalencia que se funda en la identificación de cada particular respecto del universal. En suma, lo regional se construye mediante una lógica diferencial (que rige el reconocimiento de las identidades y de sus diferencias entre sí) combinada con una lógica equivalencial (que permite determinar las relaciones de diversos particulares con un universal) (Laclau, *op. cit. Paassim*).³

³ Nuevamente aludo aquí a las categorías trabajadas por Laclau. Al respecto, conviene tener en cuenta que lo universal no tiene un contenido propio y sólo puede emerger a partir de lo particular, sin embargo, lo universal es una plenitud ausente en los particulares. Esta negatividad hace a los particulares equivalentes —que no iguales— frente al universal.

La crítica de lo normal en la perspectiva regional

En la medida en que la lógica equivalencial mediatiza la lógica diferencial, mediante procedimientos de normalización, se corre un grave peligro: que lo particular se convierta simplemente en singular; que se borren las diferencias en favor de la unicidad; que las identidades de lo diverso cedan el paso a lo idéntico de lo siempre Uno; que en el presente de lo único se disuelvan los tiempos diversos y la riqueza de lo contingente; que se cierren los espacios de subjetivación y se multipliquen los mecanismos de sujeción. En fin, se trata de un grave peligro que la humanidad ya conoce porque lo ha padecido bajo el signo de diversos totalitarismos y fundamentalismos.

De lo que hemos dicho hasta aquí se desprende que la perspectiva regional en la investigación educativa exige un trabajo analítico que pueda identificar los puntos de encuentro de los actores (los espacios o superficies de emergencia); reconstruir las experiencias de subjetivación que se sitúan en esos espacios, los mecanismos de sujeción que mediatizan la constitución del particular (mecanismos de control, de disciplina, de normalización, de homogeneización) y sus correspondientes resistencias; y reconocer las discontinuidades y los anudamientos temporales.

Tomando esto en consideración, la propuesta de Teresa Yurén de pensar la educación siguiendo la huella del análisis arqueogenealógico de corte foucaultiano para hacer la crítica de lo normal, parece ofrecer una vía metódica, entre muchas otras, para adoptar una perspectiva regional de la educación.

En efecto, la crítica de lo normal y lo que ésta implica —es decir, la reconstrucción de las líneas de saber, poder y experiencia precedida de un proceso de deconstrucción— resulta pertinente porque conduce irremediabilmente al develamiento de la dialéctica universal/particular, de las relaciones espacio-temporales y de las condiciones de posibilidad de las experiencias de subjetivación y sujeción. Vista de esta manera, la perspectiva regional se convierte en una posibilidad metódica de pensar críticamente la educación.

Actores y escenarios

En los diversos estudios específicos que se incluyen en esta obra, se muestran diversos escenarios que constituyen puntos de conflicto entre actores particulares frente a un universal (los maestros frente al Estado, las entidades federativas frente a la Federación, las universidades públicas frente al poder de la globalización, los alumnos frente a la norma institucional). En casi todos ellos, se ponen de relieve los mecanismos mediante los cuales se diluye la diferencia en aras de una homogeneización que consolida formas de poder y sujeción, pero también se identifican las formas de resistencia y los espacios alternativos en los que se hacen posibles nuevas formas de subjetivación.

La reivindicación del particular

En el trabajo de Valentina Cantón se pone a los maestros mexicanos en relación con el Estado-nación, con la finalidad de revelarnos uno de los mecanismos que en México

han contribuido al borramiento del particular en aras del universal. Se trata de la idea de la educación igualitaria que se ha presentado “como simiente y cimiento” de la nación a lo largo de la vida independiente de nuestro país. El igualitarismo, dice Cantón, forma parte del imaginario “que se construye limando las diferencias étnicas, lingüísticas, históricas, conceptuales y de proyecto de vida, hasta alcanzar una comunión homogeneizadora que hace de cada ciudadano un singular constitutivo del universal que es la Nación”.

Las principales conclusiones que pueden inferirse del análisis realizado por Cantón son las siguientes: a) en el proceso de construcción del Estado mexicano, la educación ha jugado, junto con otros procesos, un papel homogeneizador y normalizador; b) es necesario distinguir los universales impuestos que atentan contra los particulares, de aquellos universales elegidos que, en un momento histórico determinado, constituyen un horizonte de significación con el que se identifican los particulares y a partir del cual se crean equivalencias, y c) marginados de los universales, los maestros pueden volver a la carga de la crítica de las estructuras totales, de los grandes sistemas organizados en torno a universales que se imponen como dogmas; desde la litoralidad, el maestro se convierte en intermediario: entre particulares y entre los saberes y los particulares; en ese lugar de intermediación, los maestros pueden aprovechar los espacios de libertad, por escasos que estos sean, para promover nuevas formas de subjetivación.

La reivindicación que hace Cantón de lo particular, lo diverso, lo distinto, lo no-todo, lo otro, lo heterodoxo, lo herético no es simplemente una toma de posición metodológica,

sino también una toma de posición política que se nos presenta como ineludible cuando se realiza el análisis de la educación desde una perspectiva regional. De aquí podemos concluir que esta perspectiva no es nunca neutral ni aséptica políticamente, pero ello no es un obstáculo para realizar un análisis objetivo con pretensiones de validez.

La descentralización no es democratización

La categoría de espacio íntimo y el análisis realizado por Medardo Tapia sobre la forma en la que se asume la política educativa en distintas entidades federativas, nos permite inferir que un proyecto político nacional que supuestamente surge en un contexto democrático, lejos de demandar homogeneización y de presentarse como producto del dictado de una voluntad supraindividual, debiera ser el resultado de la intervención de los distintos actores regionales y de los acuerdos entre ellos.

Otra conclusión que se desprende de ese análisis es la que apunta a la necesidad de construir escenarios alternativos, tarea que, aunque rebasa la función del investigador e interpela a los protagonistas, encuentra bases firmes en los resultados de la investigación educativa, especialmente cuando ésta expone tanto las relaciones existentes y las relaciones posibles entre el tipo y la forma de protagonismo de los actores y las dimensiones estructurales de las diferentes entidades federativas, como las relaciones existentes y posibles entre la región y lo nacional.

Dicho de otra manera, la investigación educativa de este corte, contribuye a la construcción de escenarios alternati-

vos en la medida en la que pone al descubierto las claves de las diferencias y las equivalencias, las necesidades específicas locales y la forma en la que los diversos actores están dispuestos a asumir el problema de la gobernabilidad.

Un elemento más que habrá que tener en cuenta al adoptar una perspectiva regional y que es destacado en el análisis de Tapia, es la contradicción de la política educativa mexicana: frente a una apertura democratizante posible y deseable, se levanta el muro de un poder centralizado y vertical. Esta contradicción, que expresa la peculiar forma en la que se concreta en México la dialéctica universal/particular (Federación/Estados) se pone de manifiesto en un proceso de descentralización que, como se infiere del estudio de Tapia, no ha traído consigo una auténtica regionalización y no ha contribuido a ampliar los márgenes de la democracia.

La comunidad: espacio de subjetivación

En el texto que presenta Ma. Esther Aguirre, el actor es el maestro de primaria mexicano que sale de su marginalidad para emerger como sujeto social, como figura protagónica (en la escuela rural), para tornar nuevamente a la marginalidad como resultado de su enfrentamiento con el poder de un Estado que ha dejado de asumirse como Estado-educador para adoptar una nueva identidad, conforme a los cánones del neoliberalismo: la del Estado evaluador.

De este trabajo se desprende, como conclusión, que el escenario donde el maestro logra un papel protagónico es el que queda delimitado por la relación escuela-comunidad. Así, las posibilidades de subjetivación del maestro están dadas

por su inscripción en lo local. A esta conclusión se articula otra. Frente a la fuerza de la particularidad y de lo local, el poder del Estado (del universal) opera mediante mecanismos diversos en diferentes tiempos, que tienen un efecto común: la mediatización del particular. Mientras fungió como Estado educador, la estrategia fue homogeneizar y centralizar, haciendo que el maestro perdiera el control sobre su propio saber y su propio proceso; ahora que funge como Estado evaluador, se coloca por encima de las diferencias y establece criterios generales para juzgar lo diverso, de los que se desprenden cánones únicos de realización de lo educativo. El movimiento es análogo en ambos casos: de arriba a abajo, del centro a la periferia. El efecto es igual: el particular es marginado y ha de resistir y actuar desde su marginalidad. Se impone, entonces, la vuelta a lo local, a lo propio, a la comunidad.

El mercado global como universal-rector

El Estado-evaluador no es sino una faceta de un mecanismo más complejo, según nos revela el ensayo de Raquel Glazman. En éste, se expone la forma en la que las universidades públicas mexicanas, entendidas como sujetos colectivos, han visto invadido su espacio íntimo al haber sido colocadas en un escenario globalizado en el que domina una fuerza universal que las rebasa y que marca en ellas su impronta: la mano invisible del mercado. Ésta mueve solapadamente los hilos de la sujeción, amparándose en la acción de un actor legitimado como tal: el Estado.

El mercado es un universal que al adquirir concreciones diversas (programas de vinculación, criterios de asignación del financiamiento, criterios de evaluación, etc.) logra operar como el auténtico rector de la vida institucional. El mercado marca la pauta para el diseño de los perfiles de egreso y de los curricula, determina la relación entre la universidad pública y el Estado, modifica la función de la universidad pública y le determina una nueva identidad.

El mercado hace operar un mecanismo al que ya hicimos mención anteriormente: la evaluación. Ésta mediatiza a tal punto el proyecto de universidad, que este último termina por configurarse en función de los criterios, demandas, y prescripciones determinadas por esa anónima pero efectiva rectoría. La sujeción a estas pautas queda garantizada porque el lazo con que queda atada la universidad a ese poder que se le impone, no tiene nada de sutil: es nada menos que el financiamiento que le permite seguir existiendo.

La principal conclusión que podemos desprender de este trabajo es que la relación Estado/mercado/evaluación es un tema insoslayable, hoy día, cuando se hace investigación educativa desde una perspectiva regional.

La evaluación de los formadores de docentes

El mecanismo de la evaluación vuelve a estar presente en el estudio realizado por Miguel A. Izquierdo. En éste, los actores son los formadores de docentes y el escenario está constituido por los conflictos que se generan al aplicar la política de evaluación del trabajo académico y el otorgamiento de estímulos en la UPN de Cuernavaca.

De este análisis podemos inferir con Izquierdo, que la eficacia de esta política se manifiesta en que la vida académica de las instituciones formadoras de docentes ha quedado subordinada a las exigencias, criterios y puntajes establecidos para evaluar el desempeño académico. Dicha política ha pervertido el *ethos* académico porque ha dado cobertura a las venganzas, ha estimulado el favoritismo y la simulación y ha contribuido a que se formen cotos de poder que son disputados por diversos grupos; además, el secreto que priva en los procesos de certificación, evaluación, otorgamiento del estímulo y atención a las impugnaciones, desplazan la problemática académica al terreno de lo político.

Si bien el otorgamiento de estímulos ha tenido como efectos positivos el que los académicos procuren su superación académica y el que se estimule la permanencia en la institución, los efectos negativos son, a la larga, muy perjudiciales. Entre esos efectos, el estudio de Izquierdo apunta: exacerbación de la competencia, trastocamiento de las relaciones académico-laborales, el individualismo y enrarecimiento del ambiente académico, la pérdida de interés en el cultivo de una disciplina o en la realización de investigaciones de largo plazo, la sobrecarga docente con la consecuente pérdida de calidad en la impartición de cursos y en los procesos de titulación, pérdida de compromiso con el proyecto institucional, y contubernios, alianzas, silencios y acciones que se traducen en múltiples injusticias y que convierten al terreno académico en una arena propicia para la pugna política.

La política de evaluación que es tematizada en el estudio de Izquierdo se presenta como un mecanismo de enorme efec-

tividad para homogeneizar, exacerbar la fuerza del poder y limitar los espacios de libertad.

...

El poder normalizador del sistema educativo

El estudio realizado por Hilda Constantino en una localidad determinada (la ciudad de Cuernavaca), pone de manifiesto la forma en la que la normalidad que impone el llamado “sistema educativo” obtura las posibilidades de creación de nuevas subjetividades.

Los actores a los que se refiere ese trabajo son los docentes que realizaron estudios profesionales con la finalidad de transformar su práctica docente, pero que ejercen su labor en un escenario dominado por una densa red de elementos normalizadores, que opera como muro de contención de todo esfuerzo transformador.

También en este trabajo se revela la dialéctica universal/particular bajo dos formas: la primera es la contradicción entre un sistema educativo sedimentado, que opera como universal y una institución particular cuya misión lleva el signo de la transformación; la segunda es la contradicción entre el conjunto de elementos normalizadores (normatividad, hábitos, tradiciones, inercias, etc.) que condicionan la labor del docente y sus expectativas de transformación de su práctica y de sí mismo.

De este estudio podemos inferir que en el ámbito educativo existe un mecanismo sumamente eficaz, cuyas funciones son: imponer el tiempo del universal al tiempo del particular, y obturar los espacios de subjetivación, multiplicando y con-

solidando las sujeciones. Ese mecanismo no es otro que el de la burocratización del proceso educativo.

De lo anterior se desprende la necesidad de que la investigación contribuya a develar la forma peculiar que adopta este mecanismo en un escenario determinado con actores específicos, pues es sólo mediante el estudio de esa realidad concreta que se pueden descubrir las posibilidades creativas de la marginalidad, los espacios específicos de libertad, aquellos puntos en los que la normalidad puede ser transgredida en favor de procesos de subjetivación. Es pues la perspectiva regional la que ofrece vías de construcción de escenarios alternativos.

La resistencia de los diferentes

El trabajo realizado por Guadalupe Poujol ilustra de manera inmejorable cómo operan los poderes normalizadores sobre las resistencias que se les oponen.

En este caso, los actores son escolares de algunas instituciones del estado de Morelos, que han sido considerados como problemáticos y cuya vida cotidiana está marcada por la precariedad, la exclusión social y la tensión entre una cultura rural y una cultura urbana.

El estudio pone de manifiesto lo que la autora llama “una revuelta subjetiva contra la alienación objetiva” que resulta, en el caso estudiado, del funcionamiento de controles y mecanismos disciplinarios diversos, en la casa y en la escuela, y del hecho de que el movimiento de subjetivación está dominado por estructuras institucionales rígidas y autoritarias,

que cumplen la función de facilitar la homogeneización y la masificación.

La investigación realizada revela un procedimiento metódico que resulta de enorme utilidad en una perspectiva regional. Éste consiste en un proceso de construcción textual y contextual en el que intervienen los sujetos investigados y los investigadores, con la finalidad de poner al descubierto los procesos de configuración de la identidad de los sujetos e identificar los puntos de arranque para la construcción de escenarios alternativos. De este modo, la dialéctica texto/contexto se convierte en el núcleo de una estrategia metodológica, gracias a que opera como un punto de convergencia de las relaciones particular/universal, tiempo/espacio, subjetivación/sujeción.

El imaginario como elemento de resistencia

Si los mecanismos de homogeneización son expresión de poderes diversos, esos poderes han de generar también resistencia que delimitan los espacios de manera distinta. Estas resistencias se ponen de manifiesto en el trabajo de Aurora Elizondo, donde los actores son maestros mexicanos residentes en Estados Unidos, y construyen su identidad en torno a un imaginario social que se construye como resultado de la tensión constante entre una modernidad ansiada y elegida y una tradición a la que el migrante se aferra para poder adaptarse sin negarse.

Del trabajo de Elizondo podemos concluir que —como dice esta investigadora— la vida ética se constituye en una constante transacción entre el proyecto de libertad y la situa-

ción ética, dada por el mundo de las instituciones. En otras palabras, se construye en las experiencias de subjetivación que logran fisurar los mecanismos de homogeneización; esas experiencias se vinculan con un imaginario que es lo opuesto a aquel que se impone para homogeneizar.

Las redes semánticas trabajadas por esta investigadora nos permiten concluir que, en el caso de los actores estudiados, el imaginario se articula en torno a la democracia y el respeto al otro, a lo diverso; pero este elemento articulador no tiene un contenido fijo (en este sentido es un significante flotante) pues lo mismo dice de la relación a una ética contextual propia de la tradición mexicana, que a una ética de principios más acorde con la cultura norteamericana. Es gracias a que ese contenido no es fijo, que se pueden construir las relaciones de equivalencia y de diferencia que se requieren para construir la identidad.

De este y otros trabajos incluidos en esta obra, podemos concluir que el lugar de las resistencias y de las posibilidades de subjetivación está en la situación de marginalidad, pues es desde aquí que —como dice Elizondo— se crean nuevos sentidos.

Una consecuencia más que podemos sacar del estudio de Elizondo es que la perspectiva regional de la que nos hemos ocupado, resulta fructífera en la investigación educativa cuando ésta se orienta a trabajar la diversidad cultural.

De la perspectiva epistemológica a la posición política

De los ensayos contenidos en esta obra, podemos sacar una última conclusión. La investigación educativa que se realiza

desde una perspectiva regional, implica un trabajo de construcción del conocimiento de gran complejidad, que ha de echar mano de múltiples procedimientos tecno-metodológicos y que obliga al investigador a colocarse en la posición de buscar y destacar lo diverso, la diferencia, lo particular.

Esta perspectiva también implica una toma de posición política, pues en su operación no se puede eludir la mirada vigilante y crítica respecto de las tentaciones autoritarias, la llamada de atención sobre los espacios de libertad que pueden ampliarse, el esfuerzo para hacer escuchar las voces de aquellos que normalmente no son escuchados, la sutileza de distinguir lo normal de lo moral y descubrir en lo normal los efectos de poder que escamotean los espacios de libertad.

En suma, se trata de una perspectiva teórico-metodológica que sin perder de vista la necesidad de construir conocimiento con pretensiones de objetividad y rigurosidad, está comprometida con un ideal democrático.

Obras consultadas

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. 3.ed. Madrid, Ediciones de la Piqueta. 189p. Traducido y editado por J. Varela y F. Álvarez- Uría. Colección Genealogía del poder, núm. 1.

Hegel, G.W.F. (1996). *Fenomenología del Espíritu*. México, FCE. 483p. Traducción de W. Roses de la 6a. ed. en alemán, 1952. Colección de Textos Clásicos.

Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel. 214p.

Los actores educativos regionales y sus escenarios
se terminó de imprimir en marzo de 2002
en los talleres de la Imprenta Javier Gómez Ávila,
Sur 16-A, núm. 28, colonia Agrícola Oriental,
México, D.F. 08500. La edición consta
de 500 ejemplares más sobrantes para reposición,
en papel cultural de 75 g con tipo 11/14
Times New Roman. La corrección de estilo
fue realizada por Carmen A. León Saavedra
y María G. Giovannetti, y el cuidado de la edición
estuvo a cargo de Ismael De Lorenz Pegueros
y Carmen A. León Saavedra

Aunque el término "educación" no es unívoco, no parece haber demasiada dificultad en determinar cuáles objetos de estudio pueden ubicarse en el campo problemático de lo educativo. La complicación surge cuando se agrega a dicho término el adjetivo "regional". En ese momento, las cuestiones que demandan solución son entre otras: ¿a qué clase de recorte nos obliga un estudio regional? ¿qué es aquello que en el ámbito de la educación podemos llamar "regional?", ¿cómo enfrentar una investigación educativa desde la perspectiva regional?

El número de estudios que se realiza desde la perspectiva regional en el campo educativo, es todavía muy limitado. Ello se explica por el fuerte centralismo que impregna todo en México, incluso el ámbito académico, pero también por la dificultad que ofrece este enfoque, tanto por lo que toca a la conceptualización y teorización que debiera servirle de base, como por lo que se refiere a las estrategias metodológicas. Este libro se propone realizar una reflexión regional de la educación nacional a través de la compilación de diversos trabajos.



CRIM

ISBN 968-36-9430-6

