



PENSAR EL FUTURO DE MÉXICO

COLECCIÓN CONMEMORATIVA DE LAS REVOLUCIONES CENTENARIAS

La educación de los
mexicanos: el sistema
de educación nacional
ante el siglo XXI

Adriana García Gutiérrez
Margarita Guerra Álvarez
coordinadoras

LA EDUCACIÓN DE LOS MEXICANOS
EL SISTEMA DE EDUCACIÓN NACIONAL
ANTE EL SIGLO XXI

La División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Xochimilco agradece al periódico *La Jornada* su disposición para permitirnos incluir en este libro, el texto “Universidad pública y privatización del conocimiento”, del Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Autónoma Metropolitana Carlos Montemayor (1947-2010).

Primera edición: 30 de septiembre de 2010

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana
UAM-Xochimilco
Calzada del Hueso 1100
Col. Villa Quietud, Coyoacán
C.P. 04960 México, DF.

ISBN: 978-607-477-347-7

ISBN de la colección: 978-607-477-287-6

Impreso y hecho en México / Printed and made in Mexico

LA EDUCACIÓN DE LOS MEXICANOS
EL SISTEMA DE EDUCACIÓN NACIONAL
ANTE EL SIGLO XXI

Adriana García Gutiérrez
Margarita Guerra Álvarez
Coordinadoras



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, Enrique Fernández Fassnacht

Secretaria general, Iris Santacruz Fabila

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

Rector, Salvador Vega y León

Secretaria de la Unidad, Beatriz Araceli García Fernández

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Director, Alberto Padilla Arias

Secretario académico, Jorge Alsina Valdés y Capote

Jefe de la Sección de Publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

PENSAR EL FUTURO DE MÉXICO.

COLECCIÓN CONMEMORATIVA DE LAS REVOLUCIONES CENTENARIAS

Coordinador general, José Luis Cepeda Dovala

Secretario, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL

Presidente, José Luis Cepeda Dovala

Ramón Alvarado Jiménez / Roberto Constantino Toto / Sofía de la Mora Campos

Arturo Gálvez Medrano / Fernando Sancén Contreras

COMITÉ EDITORIAL

Ramón Alvarado Jiménez / Jorge Iván Andrade Narváez

José Luis Cisneros / Francisco Luciano Concheiro Bórquez

Roberto Eibenschutz Hartman / Francisco Javier Esteinou Madrid

Luis Adolfo Esparza Oteo Torres / José Flores Salgado

Alejandro Gálvez Cancino / Arturo Gálvez Medrano

Raquel Adriana García Gutiérrez / Patricia Gascón Muro

Etelberto Ortiz Cruz / Mario Ortega Olivares

Silvia Radosh Corkidi / Ernesto Soto Reyes Garmendia

Salvador Vega y León / Luis Miguel Valdivia Santa María

ASISTENCIA EDITORIAL

Irais Hernández Güereca (diseño de portada)

Yaritza López Báez / Varinia Cortés Rodríguez

ÍNDICE

Presentación	9
<i>Salvador Vega y León</i> <i>Alberto Padilla Arias</i> <i>José Luis Cepeda Dovala</i>	
Introducción	11
<i>Adriana García Gutiérrez</i> <i>Margarita Guerra Álvarez</i>	
México: sus revoluciones y educación. Una perspectiva sociohistórica, 1810-2010	21
<i>Alejandro Martínez Jiménez</i> <i>Alberto Padilla Arias</i>	
¿La educación une el pasado con el futuro? Dos siglos de educación en México	49
<i>Rogelio Martínez Flores</i> <i>Javier E. Ortiz Cárdenas</i>	
De la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento a partir del aprendizaje	83
<i>José Manuel Juárez Núñez</i> <i>Sonia Comboni Salinas</i>	
De la utopía a ¿dónde? Reflexiones para la educación en México, siglo XXI	111
<i>Jorge Alsina Valdés y Capote</i>	
La batalla por la identidad de la educación superior. Una lucha de siglos y un año clave: 2010	135
<i>Vicente Hugo Aboites Aguilar</i>	
Universidad pública y privatización del conocimiento	163
<i>Carlos Montemayor</i>	

La universidad del conocimiento: una visión de futuro desde el 2010	179
<i>Axel Didriksson Takayanagui</i>	
Educación en valores y Estado mexicano	213
<i>José Antonio Paoli Bolio</i>	
El espacio del vivir universitario: ¿conservación?, ¿transformación?	239
<i>Raquel Adriana García Gutiérrez</i>	
Educación, globalización y complejidad: Utopía social para un mundo incluyente	255
<i>Patricia Gascón Muro</i>	
Carta y reflexiones a los estudiantes de la UAM-Xochimilco	269
<i>Antonio Javier García Valencia</i>	
Los autores	275

PRESENTACIÓN

Presentamos *Pensar el futuro de México*. Colección conmemorativa de las revoluciones centenarias como parte de la celebración del bicentenario de la Independencia de México y del centenario de la Revolución Mexicana. En reconocimiento de la trascendencia de aquellos dos hechos históricos para la determinación de la realidad contemporánea de nuestro país, los volúmenes que integran esta colección abordan diversos aspectos sociales, económicos, políticos, culturales e institucionales considerados centrales en el desempeño de la sociedad mexicana actual.

El objetivo de la obra en su conjunto es la elaboración de un análisis crítico que permita la mejor comprensión de la realidad contemporánea y facilite un balance de lo que hasta el momento se ha logrado y de cómo deberán afrontarse los nuevos desafíos previstos en el futuro.

Cada volumen de la colección ofrece la visión histórica de un tema, explica las circunstancias actuales de nuestra nación sirviéndose de los hechos pasados considerados relevantes en la conformación del México de hoy, y presenta alternativas para superar tanto los retos del presente como aquellos que ya pueden ser avizorados en el desarrollo histórico de nuestro país. La colección pretende hacer no sólo una revisión descriptiva del pasado, sino una reflexión equilibrada acerca de las fortalezas que posee nuestra sociedad y de aquellas que debe propiciar para esbozar un proyecto de nación en el que se privilegie el bien común en un régimen de respeto a las libertades, las diferencias y los derechos civiles de los ciudadanos.

Salvador Vega y León
Rector de la Unidad

Alberto Padilla Arias
Director de la DCSH

José Luis Cepeda Dovala
Coordinador general de la Colección

INTRODUCCIÓN

La esperanza verdadera sabe que no es la certeza. No es la esperanza en el mejor de los mundos, sino en un mundo mejor.

EDGAR MORIN

Pensar y escribir acerca de la educación –en una publicación que conmemora conjuntamente dos movimientos sociales fundamentales en nuestro país– significa volver la mirada a ésta como praxis, como institución, como proceso social y como utopía. Nos obliga a recuperar la formación de sentido, de anticipación y acción meditada y responsable acerca del lugar y las tareas que las instituciones educativas, y los sujetos que en ella participan, han tenido históricamente, el papel que tienen en la actualidad y el que deberían tener en el futuro.

Evocar las transformaciones “profundas” que suponen los movimientos sociales revolucionarios como los que hoy recordamos, nos lleva a poner en la mesa de discusión problemáticas torales aún no resueltas en torno a la educación. Tanto la Independencia como la Revolución expresaron una voluntad de romper con el orden, con el autoritarismo, construyeron utopías, esperanzas que hoy es necesario actualizar.

La reflexión compartida sobre el pasado y el presente, nos obliga a pensar el futuro de la educación en nuestro país. Apelar a la memoria es responsabilizarnos para construir nuevos escenarios, nuevas rutas que retomen el valor de luchar por algunos ideales de transformación que impulsaron

las revoluciones centenarias y que hoy por hoy todavía resultan pendientes de resolver: la libertad; la construcción de la identidad nacional, planetaria; la equidad; la igualdad; la justicia social y la educación como bien común al servicio de las mayorías, entre otros.

Es decir, entender la educación como medio, como fin, como eje estructurador y transformador de procesos sociales, que abra posibilidades de confirmar y enseñar que *somos* en la diversidad pero con equidad; que promueva la convivencia desde la diferencia, y que contribuya a la formación ciudadana para la participación y para la democracia, constituyen tareas aún pendientes en las agendas educativas.

La presente obra expone los grandes problemas de la educación en el siglo XXI –revisados a la luz del pasado, con sus luces y sombras, con sus principales retos–, a partir de diversas temáticas que abordan, de manera exhaustiva, reflexiva y creativa, los autores participantes –académicos comprometidos, con trayectorias distinguidas y gran reconocimiento dentro y fuera de la Universidad; varios de ellos fundadores de nuestra aún joven Casa abierta al tiempo, así como un invitado externo con una importante historia como académico y funcionario educativo.

Alberto Padilla y Alejandro Martínez, cuyo artículo abre la obra, aportan un análisis histórico fundamental que permite establecer un diálogo entre el pasado, el presente y el futuro de la educación, al contextualizar históricamente su papel en la formación social mexicana, su impacto en la economía y en el Estado nacional; “se trata de un trabajo sociohistórico que describe los esfuerzos por encontrar algunas líneas generales mediante las cuales pueda desenvolverse la educación mexicana rumbo a la construcción de nuestra sociedad del conocimiento y las implicaciones que esto pueda traer para la formación social mexicana en su futuro inmediato”.

El artículo entreteje el análisis de los cambios relevantes que registra la historia de la educación, con las transformaciones sociales derivadas de los procesos revolucionarios; correlaciona el ámbito de la ciencia y la tecnología con la economía y la política.

De esta manera, se evidencia la carencia de un proyecto educativo nacional, desde el siglo XIX, en virtud de que no existía un Estado fuerte, capaz de imponer una dirección clara, y no había un proyecto capitalista sólido y moderno que orientara la política educativa.

Asimismo, se analiza la manera en que los procesos de transformación institucional de la educación en México involucran a diversos grupos de intereses en los ámbitos local y federal.

Enfrentando un enorme reto de síntesis, los autores recorren el proceso sociohistórico desde el siglo XIX hasta nuestros días, ofreciendo elementos de reflexión que permiten comprender las principales dificultades que hoy enfrenta la educación en nuestro país.

Las instituciones educativas forman parte de un entramado conformado por el tejido social, económico y cultural, signado por las directrices del Estado-nación y de la mundialización; no constituyen objetos aislados, sino se encuentran inmersas en una conexión de interrelaciones. En este sentido, el análisis de Javier Ortiz y Rogelio Martínez, “¿La educación une el pasado con el futuro? Dos siglos de educación en México”, aborda una serie de procesos, fenómenos y hechos que se encuentran a veces poco articulados.

[...] ellos son reificados o supuestos sin consideraciones analíticas, como lo puede ser la emergencia de los Estados-nación, la revolución industrial y las transformaciones culturales, que se entrecruzan cuando nominamos procesos tales como la creación de los sistemas escolares públicos con su obligatoriedad y, en tanto cimiento de nuevas estructuras organizacionales que posibilitan los niveles y las secciones, así como la constitución y consolidación de los sistemas nacionales de educación.

Los autores ofrecen una mirada con evidencias empíricas que da cuenta de algunas condiciones materiales que inciden sobre una parte del denominado Sistema Nacional de Educación en un periodo de 200 años –etapa de mayor desarrollo del capitalismo moderno en su totalidad mundial–, para enfocarse al contexto de México a finales del siglo XX y su posible devenir. El ámbito de reflexión corresponde a las interrelaciones de dicho sistema educativo con la sociedad civil y el Estado.

Sonia Comboni y José Manuel Juárez Núñez, en su artículo “De la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento a partir del aprendizaje”, señalan que en nuestro país la educación nunca ha tenido un rumbo definido a pesar de ser uno de los sectores en disputa durante la construcción nacional y durante la Revolución, por lo que ha dependido de las fuerzas y los grupos en el poder. Denuncian que no se ha logrado una educación de calidad, pertinente y significativa, relevante para las necesidades de la niñez, la juventud, el sistema productivo y la sociedad en su conjunto. Enfatizan la necesidad de imaginar y crear utopías que puedan hacer andar al mundo de la educación en un medio en continua transformación; además, los autores presentan las siguientes preguntas centrales: ¿qué nos

ofrece el mundo globalizado desde el punto de vista de la educación y la cultura?, ¿hacia dónde vamos con la información?, ¿qué representan los avances tecnológicos en la comunicación y la información para la educación en un país en crecimiento demográfico y decrecimiento económico?, ¿qué implicaciones ha traído consigo la cuarta revolución científica y tecnológica en términos de la educación para el pueblo?, ¿cómo estamos enfrentando el paso de la sociedad de la información a la del conocimiento? Asimismo, realizan un análisis de la teoría del procesamiento humano de la información como factor que interviene en todas las actividades cognitivas; se abordan los conceptos de sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje; así como las ventajas del uso de las tecnologías de la información para transformar la educación y democratizarla: “en la educación reside la fuerza del cambio hacia una sociedad más justa, equitativa y participativa”.

Jorge Alsina Valdés y Capote, en “De la utopía a ¿dónde? Reflexiones para la educación en México, siglo XXI”, habla acerca de la aplicación de las nuevas tecnologías en los “procesos de enseñanza-aprendizaje”; en principio, el autor define el concepto *utopía* y su relación con la ciencia ficción, ubicando esta última como una proyección imaginaria de futuros posibles. La sociedad ha cambiado y continúa cambiando por la inclusión de la tecnología, y su repercusión en la educación es sorprendente en términos del desarrollo de nuevas teorías para la enseñanza-aprendizaje, en diseños pedagógicos, dispositivos de entrega y comunicación-difusión de resultados, así como en la producción de materiales y herramientas de enseñanza-aprendizaje. El autor centra su preocupación en la educación en México para el siglo XXI; se pregunta si ésta se encuentra preparada para enfrentar (adaptar, adoptar) los desafíos económicos, sociales, políticos, ambientales y éticos del futuro próximo.

Desde otra perspectiva, Vicente Hugo Aboites Aguilar, en “La batalla por la identidad de la educación superior. Una lucha de siglos y un año clave: 2010”, inicia con una descripción crítica acerca de los tres momentos clave de la historia de la educación mexicana (y latinoamericana), en los que se abrió la posibilidad de construir una identidad propia de la universidad: la Conquista, la Independencia y la Revolución; “una historia de oportunidades perdidas [...] ha sido la historia de una identidad que no ha tenido oportunidad de consolidarse”. La universidad estuvo ausente prácticamente durante el siglo XIX. “Fue sólo gracias a las escuelas de la Revolución de 1910 y los movimientos estudiantiles y sindicales universitarios

(1929, 1933, 1968, 1978, 1987) que durante gran parte del siglo XX la universidad mexicana claramente optó por adquirir por primera vez rasgos latinoamericanos y, con eso, el principio de una identidad propia (1929-1990)”; pero ahora estamos ante un nuevo desafío: el neoliberalismo ha obligado a las universidades a asumir otra vez un papel pasivo y subsidiario a un proyecto elitista y conservador, aunque esta vez frente al proceso de construcción de una economía capitalista mundializada. En este contexto, el autor presenta una descripción de las condiciones que llevaron a la creación de la Unidad Lerma de la Universidad Autónoma Metropolitana (2009), su estructura y características; para finalizar, señala que existen

[...] dos grandes proyectos que se enfrentan en la lucha por definir la identidad de la Universidad en la primera década del siglo XXI: por un lado, el proyecto del gobierno neoliberal, los empresarios, funcionarios universitarios [...] la universidad definida como una empresa mercantilizadora de servicios y productos del conocimiento [...] cuyo sustento ideológico es el de la creación de capital humano [...] por otro, el proyecto de una identidad de la universidad [...] construida sobre la idea de la institución superior como polo de cultura abierto a toda la sociedad, espacio de encuentro de las visiones sociales más amplias y lugar de formación e investigación para responder a las necesidades de conocimiento de las grandes mayorías.

La colaboración de Carlos Montemayor, “Universidad pública y privatización del conocimiento”, plantea la discusión sobre los dos términos fundamentales: “conocimiento” y “educación”, y señala que a lo largo de la historia lo que ha perdurado como valores centrales y posibles en relación con esos términos son la posibilidad de transmitir el conocimiento, de producirlo o ampliarlo, y de beneficiarse de él. Estos valores se trastocan al hacerse las siguientes preguntas: ¿debemos ver a la educación y las innovaciones tecnológicas como parte de una nueva naturaleza del conocimiento?, ¿podemos seguir pensando que la educación es un compromiso del Estado o que sólo se trata de un sector de servicios a ciertas leyes de mercado? El autor entretiene argumentos que apuntan a esclarecer estos cuestionamientos, desarrollando apartados tales como “el mercado transnacional de la educación superior”, “el conocimiento como patente” y “la privatización del conocimiento”; además, señala que “no hay razón comercial que justifique la cancelación de la responsabilidad del Estado con la educación en beneficio de sus propias sociedades. Renunciar a ese compromiso es

acelerar el advenimiento de una edad oscura, acelerar el encumbramiento de una élite sobre los pueblos miserables. Es aplaudir el retroceso, no el progreso de la especie humana”, y finaliza con nuevas incógnitas: ¿la educación superior es un segmento del libre mercado que sólo debe capacitar recursos humanos que puedan sobrevivir en la globalización?, ¿o el fortalecimiento de la educación misma seguiría siendo el mejor recurso para el fortalecimiento del país entero?

Axel Didriksson, en “La universidad del conocimiento: una visión de futuro desde el 2010”, apunta como eje reflexivo la posibilidades de construir un proyecto de futuro, necesario y urgente, ante la falta de un proyecto educativo y universitario de largo plazo, alternativo y que responda a las tendencias de cambio más importantes que están ocurriendo en el país; subraya la importancia de las funciones y responsabilidades de las instituciones sociales que tienen como meta formar generaciones en tiempos muy largos con una visión de anticipación que muestre un alto nivel de coherencia en la toma de decisiones relevantes, como las relativas a los aprendizajes, la currícula, los proyectos de investigación, el conocimiento, entre otros, contra la cultura de la inmediatez, de la urgencia que caracteriza las acciones de los actores políticos.

A partir de las metodologías prospectivas, se trata de explorar el futuro desde las posibilidades actuales, para construir una institución diferente, más adecuada y pertinente a lo que tendrá que enfrentar, en el marco de un horizonte temporal de largo plazo, como una realidad determinada por una acción colectiva con rumbo y direccionalidad. Se analiza el concepto de “economía del conocimiento” y se diferencia del de “sociedades del conocimiento”, para ubicar de manera precisa las variables que impactan los cambios que ocurren en las instituciones universitarias y de educación en el actual contexto y durante las últimas dos décadas: “la conformación de sociedades del conocimiento es un fenómeno más amplio y genérico que el de la economía del conocimiento”. Asimismo, señala que

[...] el eje de esta reflexión es el papel que pueden desempeñar instituciones de la sociedad tan importantes como las universidades públicas, que han sido siempre emblemáticas y protagónicas en la historia de nuestros países, porque son la concentración más importante del talento humano, de la investigación como fuente inagotable de un saber permanente, de expresión cultural, de cobertura profesional y técnica, y que han sido parte de la vida política y social en nuestros países en todos sus ciclos y coyunturas. Las

universidades públicas son simbólicas por eso y por muchas cosas más, y son uno de los actores más trascendentes para la construcción de un escenario alternativo de futuro.

En este sentido, en el artículo se denuncia y se enuncian los principales desafíos de las universidades en la construcción y aportación de un desarrollo humano con sustentabilidad, cuya ocurrencia sólo será posible con la participación y colaboración armónica de las instituciones, el apoyo y la supervisión de la comunidad y del gobierno del Estado.

Antonio Paoli Bolio, en “Educación en valores y Estado mexicano”, señala que en México la educación ha sido deficiente en “solidez científica”, en “imaginación artística” y, sobre todo, en “inteligencia moral”, ya que se ha privilegiado la transmisión de la información en detrimento de experiencias que lleven a los educandos, niños de primaria, al razonamiento. Como ejemplo presenta una visión histórica, crítica y analítica de los últimos libros de texto de la asignatura “Formación cívica y ética” para la educación básica, que muestran de manera fehaciente la mala orientación de las políticas educativas del gobierno federal. Sin embargo, el autor vislumbra posibilidades reales de rehacer el campo de la educación si se adopta el método adecuado –artístico, lúdico y respetuoso–, donde la experiencia, la vivencia profunda del valor, preceda al razonamiento, ya que se debe “impulsar una educación orientada a crear confianza en nosotros mismos, autoestima, que nos forme para solazarnos en las múltiples bellezas sociales y culturales de nuestro país”. Si el futuro está en las generaciones venideras, es apremiante que la educación se centre en valores, “formas de apreciar, estimar, dignificar la vida personal y social. Si la educación lograra enaltecer, dignificar la vida personal y social, constituiría una genuina formación del ser humano”.

Por otra parte, la reflexión sobre algunos de los ejes fundamentales del sistema modular como la currícula, la investigación formativa, la interdisciplinariedad y la formación docente, como sustentos de gran actualidad en las discusiones académicas y en las instituciones educativas, y el impacto que tienen en el vivir cotidiano de la universidad –temas tratados en el artículo “El espacio del vivir universitario: ¿conservación?, ¿transformación?”–, es responsabilidad de quien esto escribe, por lo que el juicio que merezca el esfuerzo corre por cuenta del lector.

Patricia Gascón Muro hace una reflexión sobre la importancia de la educación en la construcción del ser social, los retos que enfrenta en el

mundo globalizado y las tareas que le atañen; señala que la educación debe ocuparse de formar a los individuos para ayudar a mejorar las relaciones sociales y avanzar en los proyectos colectivos; debe formar ciudadanos responsables, comprensivos y que valoren la paz. Para lograrlo necesitamos hombres y mujeres que dialoguen, que busquen construir acuerdos aprendiendo a ceder y a negociar, que incluyan, que construyan puentes, que utilicen la palabra y la razón como arma e instrumento, que amen, valoren y trabajen por la paz y por la vida.

La obra cierra con una carta reflexión a los estudiantes de la UAM-Xochimilco, elaborada por Antonio García Valencia, cuya experiencia como profesor se plasma en un documento que enfatiza las tareas esenciales de la universidad en el ámbito profundo de la ética y la estética, sus virtudes y aciertos formativos, que constituyen pivotes para cambiar la mentalidad, las formas de ser y estar en el mundo, como tareas humanistas rectoras e impostergables, que posibiliten un contrapeso a las tendencias orientadas al mercado. Se habla del afecto, de la ética del amor como vinculación con los demás contra la tendencia creciente de los procesos actuales de debilitamiento del convivir y el deseo extremo y dominante de lograr la autonomía individual sin responsabilidad y conciencia social.

* * *

El diálogo entre saberes diversos, contenido en este volumen dedicado a la educación, conforma un entramado de conceptos y valores que circunscriben nuestro contexto actual, no sólo se denuncia lo que falta hacer, lo que se ha hecho mal, sino que también se enuncia. Enunciar para volver a comenzar las veces que sea necesario, para construir un mundo otro, un mundo mejor. No se pueden realizar cambios y transformaciones profundas si no se modifica el pensamiento y las mentalidades.

Aprender, imaginar y construir metamorfosis de las formas personales y colectivas de percibir y percibirnos, de construir y reconstruirnos como seres autónomos y a la vez dependientes, con conciencia de lo que somos, de nuestras posibilidades y con pleno conocimiento de la manera en que los procesos en que vivimos se imbrican con los que han vivido otros, son semillas que la educación debiera aportar para transformar la realidad. Recordemos que una de las tareas de la educación es consolidar y construir utopías para una nueva relacionabilidad en las instituciones educativas y en el contexto social local y global.

No podemos olvidar que la institución universitaria –como afirma Morin– ha sido el gran regalo de la Europa medieval a la Europa moderna y por extensión a América Latina. Su papel ha sido y es paradójico, por una parte es sumamente conservadora –conserva aquello que considera valioso y digno de ser conservado– y, por otra, también tiene una misión y función transformadora –renovadora, de cambio.

Su función conservadora tiene que ver con su misión trans-secular, en el sentido de que a partir del presente, discurre del pasado al futuro, conservando elementos vitales y otros estériles que necesitan transformarse o a veces desaparecer. Es transnacional porque abre las fronteras de las naciones, circunstancia cada vez más evidente.

Compete también a las universidades enseñar una nueva comprensión del universo, de lo humano; promover una conciencia de la mundialidad entendida como la conciencia de pertenencia de todos los seres humanos a la humanidad-mundo, lo que tiene una implicación en la concepción filosófica y antropológica del sí mismo y el otro; significa pensar y por tanto crear una identidad relacional, con múltiples interacciones, encuentros y entrelazamientos.

Apostar a una humanidad simbiótica, como dice Edgar Morin, lograr una simbiosofía como simbiosis de las sabidurías y sabiduría de vivir juntos, reincorporar la filosofía y el humanismo a la educación, forman parte de la lucha y resistencia de la universidad pública por la laicidad, la autonomía, la gratuidad y la idea del conocimiento como un bien común al servicio de todos.

Las universidades públicas como espacios de concentración de talento humano, de producción de nuevos saberes, de formación científica, ética y estética, tienen también como función fundamental contribuir a un desarrollo humano con sustentabilidad.

Adriana García Gutiérrez

Margarita Guerra Álvarez

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

septiembre de 2010

México: sus revoluciones y educación. Una perspectiva sociohistórica, 1810-2010

Alejandro Martínez Jiménez
Alberto Padilla Arias*

En este ensayo nos proponemos contextualizar históricamente el papel de la educación en la formación social mexicana, en la constitución de su economía y Estado nacional; primero se analiza su fase precapitalista en el curso del siglo XIX, como efecto de las luchas de liberación y descolonización, posteriormente se trabaja en relación con la consolidación de su proyecto de nación independiente, como producto de la Revolución de 1910.

Así, analizamos los primeros afanes por forjar un aparato educativo propio, basado fundamentalmente en los dos modelos educativos que se disputaban la hegemonía mundial: el europeo en decadencia y el estadounidense o anglosajón en gestación. Contemplamos también las enormes dificultades y limitaciones del naciente Estado mexicano para llevar a la práctica un proyecto escolar nacional, pues en nuestro país no se tenía experiencia en la satisfacción de esta moderna necesidad, las facultades de los diferentes gobiernos para emprender tal proyecto eran limitadas al igual que los recursos públicos; no obstante su escasez, estos últimos eran canalizados frecuentemente para aplacar las sublevaciones y luchas entre las facciones en larga contienda por el poder político.

* Profesores-investigadores y miembros del área de investigación “Educación, cultura y procesos sociales” en el Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco.

La formación social mexicana que se prefigura en el programa liberal del siglo de las luces y la Ilustración, es fuente de inspiración de los intelectuales y acaso de los intentos de legislación de los gobiernos que se suceden, pero sin que se haya logrado convertir en una realidad que alivie las necesidades de los grandes grupos sociales carentes de la educación elemental.

De lo que se trata con este ensayo, es de hacer un balance que permita a nuestra sociedad conocer los avatares que ha debido sortear la educación mexicana; las luces y sombras de nuestro pasado remoto educativo, mediato, y más cercano, tal que nos permita entender la gestación y avance de la formación social mexicana, en el marco del capitalismo imperial mundial en los pasados dos siglos. Esto nos permitirá comprender también las persistentes transformaciones emprendidas por el pueblo mexicano, sus metas, propósitos y logros, así como sus debilidades; principalmente cuando nos comparamos con otras naciones de las periferias del capitalismo central, que en circunstancias parecidas han logrado remontar los escollos y ahora disfrutan de una mejor posición en la “aldea global”.

Se trata de un trabajo sociohistórico que describe los esfuerzos por la educación; sus avances y retrocesos en esta materia. También tratamos de encontrar algunas líneas generales mediante las cuales pueda desenvolverse la educación mexicana rumbo a la construcción de nuestra sociedad del conocimiento y las implicaciones que esto puede tener para la formación social mexicana en su futuro inmediato.

EDUCACIÓN EN MÉXICO, PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

Antecedentes

El análisis de la educación tiene un papel central para entender cómo se fue gestando la configuración del nuevo Estado nacional a partir de la guerra de Independencia. Con este objetivo resulta necesario observar y estudiar las etapas que le sucedieron: primera, la consumación de la Independencia, 1810-1821; segunda, la anarquía, de 1824 a 1857.

Para comprender este proceso conviene recordar que nuestro país tardó un poco más que otros países del subcontinente en romper el yugo colonial, en virtud de que aquí se habían asentado los poderes de la Nueva España, la más importante colonia de la monarquía española en América, lo

que implicaba el dominio de las leyes de Cádiz, del poderoso clero católico y otros lastres de los que habría que desembarazarse.

La primera etapa está cargada de simbolismos, abigarrada de acontecimientos históricos que nos hablan de levantamientos, batallas entre los ejércitos realista e insurgente y ejecuciones de los protagonistas, que hoy en bronce pueblan muchos espacios públicos. Sin embargo, la Ciudad de México en cierta medida es ajena a todos estos acontecimientos y se desenvuelve perezosa, en medio del vaivén de carruajes de figuras notables de la vida económica, social y política de la poderosa colonia. En ese sentido, las escuelas ciudadinas continúan sus actividades, preparando a los futuros funcionarios, miembros de las viejas cofradías y jóvenes ministros, sacerdotes; las nuevas corrientes del pensamiento pedagógico recorren las aulas en la metrópoli, pero en el ámbito escolar de la Colonia española estas ideas no logran asentar sus reales.

La segunda mitad del siglo XIX tiene otro derrotero y también hablaremos de él en materia política, social, cultural y principalmente educativa, para tener un claro horizonte desde donde pudiéramos interpretar el segundo proceso revolucionario, que consolidaría al Estado mexicano del siglo XX. Los acontecimientos se suceden más rápidamente debido a la dominación de una de las facciones que venían dándole vida a la ya excolonia y ahora nueva nación en proceso de formación.

Lo anterior está enmarcado en la expansión del capitalismo a escala mundial, la decadencia de las colonias y la emergencia de nuevos Estados-nación que vendrían a participar del concierto del mercado mundial, desde luego en condiciones de subordinación frente a las nuevas potencias emergentes y la desaparición de los viejos imperios coloniales; este es el nuevo reparto del mundo de fines del siglo XIX y principios del XX.

Si bien el proceso de conformación de una nación capitalista requiere del ordenamiento de un aparato educativo, su constitución en México llevó muchos años debido, en buena medida, a la falta de unidad nacional, por un lado y, por otro, a la postración de la mayoría de los sectores sociales que constituían la base de la nueva sociedad emergente. El latifundio colonial pasa de manos del periodo poscolonial a la constitución del mundo hacendario agroexportador porfiriano.

El clero seguirá gobernando el mundo de la educación a pesar de las Leyes de Reforma y de todo el esfuerzo de un Estado en plena formación, ya que el aparato educativo demanda una cantidad enorme de recursos —escuelas normales para la formación de los maestros, instalaciones, el pago de

salarios, materiales de trabajo para los alumnos—, que un Estado con poca capacidad de recaudación puede sustentar. De tal forma que durante todo el siglo XIX se habrán de continuar reproduciendo las contradicciones de una sociedad sin un claro proyecto para la transición hacia un Estado moderno.

No es suficiente el discurso del liberalismo decimonónico, de los triunfadores al frente del gobierno, una y otra vez se hace necesaria la conciliación con los sectores dominantes de una clase hacendada conservadora, ambiciosa y dependiente, y un poderosísimo clero, a pesar de los cambios en la legislación.

El analfabetismo seguirá siendo predominante en un pueblo atado al latifundio tradicional o hacendario de la tienda de raya. La escuela pública laica tiene espacios muy limitados, mientras se multiplican las escuelas parroquiales y de las haciendas, poco eficientes en la lucha contra el analfabetismo y dispuestas a promover el catecismo de Ripalda, que favorece las condiciones de enajenación y subordinación de un sector conformado por peones acasillados en condiciones de franca explotación.

El campo no requiere de la escuela para potenciar la producción montada sobre la fuerza física del peón y su familia, quienes, por sus condiciones, no tienen la menor idea de los conceptos liberales de una nueva organización del trabajo fabril y de la lucha de los sindicatos, que son ya muy activos en los países donde el capitalismo mercantil ha tomado la delantera y ha lanzado a nuestros países en emergencia a la periferia del mundo industrial y comercial que se consolida.

Primera etapa: la consumación de la Independencia, 1810-1824

Desde mediados del siglo XVIII, la metrópoli había comenzado lentamente a enfrentar cambios políticos y sociales frente a las transformaciones de otros países, en particular los anglosajones, que corrían detrás de la reforma protestante y de la Revolución Industrial. A pesar de las cortes y leyes de Cádiz, en materia de educación la invasión napoleónica les lleva a considerar el asunto de la gratuidad y laicidad. Sin abandonar las formas precapitalistas, estos cambios prefiguran la decadencia de la monarquía y el ascenso de las nuevas formas de gobierno en el mundo, a pesar de las enormes resistencias del clero y los conservadores. Sin embargo, estos pequeños balbuceos continúan ausentes en la Nueva España hasta la segunda etapa a la que hemos hecho referencia.

Las ideas ilustradas, a pesar de la limitación que tenían para circular en la metrópoli en los albores del siglo XIX, se filtraban entre los intelectuales y los criollos o mestizos con mayor formación académica en el espacio colonial. Sin embargo, en la capital de la Nueva España estaba vigente la legislación colonial en materia de educación básica, denominada “de primeras letras”. El gremio de los maestros estaba vigente con la Constitución de Cádiz. Así, en uno de sus artículos se especificaba que el Ayuntamiento debía “cuidar de todas las escuelas de primeras letras y de los demás establecimientos de educación que se paguen con los fondos del común”.

La Instrucción de 1813 obligó al Ayuntamiento a sostener por lo menos una escuela gratuita de primeras letras y cuidar el “buen desempeño de los maestros”. Sin embargo, para 1820 un golpe militar obligó al rey Fernando VII a declarar vigente otra vez la Constitución de 1812, con lo que el gremio de maestros de primeras letras desapareció y la supervisión de la educación primaria y de los preceptores pasó definitivamente al cuidado de la ciudad.

Después de la declaración de Independencia, el 27 de septiembre de 1821, se tuvo que acatar el Plan de Iguala. Sin embargo, en los Tratados de Córdoba se siguió gobernando de acuerdo con la Constitución de 1812 y las leyes expedidas por las cortes españolas. Más adelante, durante el llamado Primer Imperio y después de la caída de Iturbide, el Ayuntamiento fue reglamentado en su actuación educativa de acuerdo con la Instrucción de 1813, que daba al municipio la tarea de promover la fundación de las escuelas gratuitas, y con la Real Cédula del 20 de octubre de 1817 referente a las escuelas pías en los conventos (Tanck, 2005).

Como podemos constatar, en esta primera fase de la guerra de Independencia la capital continuaba con sus actividades cotidianas. Sólo se recibían noticias esporádicas de la confrontación entre el ejército realista y los insurgentes, que se consideraban tan débiles frente a los ejércitos de Calleja, que en el imaginario de los criollos y españoles no significaban una amenaza real. Así, en 1813 se autorizó impartir clases a una escuela lancasteriana, que posteriormente tendría una proyección mayor (Tanck, 2005).

*Segunda etapa: anarquía, 1824-1857.
Legislación de la Primera República*

La educación en México

La Primera República se instauró el 31 de enero de 1824 y permaneció hasta el 23 de octubre de 1835, fue regida por la Constitución aprobada el 24 de octubre de 1824 y, conforme a la facultad 28 del artículo 50 de la Constitución, la Ciudad de México fue establecida como Distrito Federal mediante un decreto emitido el 18 de noviembre de ese mismo año (Tanck, 2005).

Esta etapa es denominada por Salvador Martínez (1983) como de “anarquía”; se caracteriza por una constante lucha de facciones por los dos bandos que se enfrentan, alternando momentos de dominio entre unos y otros, liberales y conservadores. Ambos tienen el objetivo de implantar un modelo definido y particular de desarrollo político, pero sobre todo económico. Este propósito será difícil de realizar en un corto tiempo, en virtud de la herencia colonial, con sus formas de tenencia de la tierra, los latifundios; así como por las instituciones que cuentan con privilegios ancestrales, entre ellas podemos enunciar al clero, la milicia, la casa de moneda, las cofradías, gremios, mayorazgos y la universidad. De tal manera que para destruir el Estado colonial y sentar las bases de un Estado moderno capitalista se requirió de un largo periodo en el cual se llevaron a cabo incontables luchas por el poder entre las diferentes facciones políticas que contaban con proyectos distintos de país; uno con una fuerte carga no sólo monárquica, sino a veces involutiva, respecto de la metrópoli, pero ambas con un carácter fuertemente acumulativo y precapitalista. Los liberales, si bien con pretensiones modernizantes y antilatifundistas, carecían de una visión sólida de cómo forjar un proyecto pujante de pequeños propietarios agrarios; además, no contaban con un plan de industrialización y comercialización que dibujase una nación de altos vuelos. Ello no nos impide reconocer su audacia y con frecuencia heroísmo para impulsar un Estado moderno libre de las naciones imperiales de la época: Francia e Inglaterra. El proyecto liberal es un sueño, Salvador Martínez afirma:

La nueva república ha heredado del periodo colonial las formas tradicionales de la tenencia de la tierra, esto es, los grandes latifundios; ha heredado una serie de corporaciones que han establecido una multitud de privilegios económicos y políticos, a los que no están dispuestos a renunciar. Clero,

milicia, la casa de moneda, cofradías, gremios, mayorazgos y hasta la universidad, gozan de un conjunto de bienes de distinta magnitud pero lo suficientemente importantes como para transformarlos en verdaderos “cuerpos” cuyos intereses particulares los enfrentan al resto de la sociedad.

Así pues, habría que caracterizar a la Revolución de Independencia como la primera revolución burguesa en México; sin que ésta pueda lograr una transformación inmediata que parecería tan necesaria para la sociedad nacional. Tendrán que pasar muchos años, prácticamente un siglo, para empezar a ver resultados reales al respecto, como veremos más adelante.

Mientras, en el ámbito educativo, en la Constitución de 1824 se estableció el principio de promoción de la ilustración:

[...] asegurando por tiempo limitado los derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras; estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros, erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lengua, sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública de los respectivos estados.

Como podemos observar, los constituyentes de 1824 no establecieron las condiciones precisas de la educación en el país; sin embargo, tuvieron el cuidado de proteger la autonomía estatal, organizando la educación con base en las necesidades locales. En noviembre de ese año, José María Luis Mora pronunció un discurso, en el que señalaba que “nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud”; ella es la base sobre la cual, más adelante, en 1834, se crearon dos escuelas normales, trece para niños de ambos sexos y dos escuelas primarias para adultos (1949:68).

Sin embargo, para junio del mismo año se suspende la aplicación de las leyes contra el clero, se restablece la universidad y desaparece la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) y en el ex convento de Belén, donde estaba instalada la Escuela de Medicina, se instala un convento de monjas. No obstante, la reforma de 1833-1834 se ha constituido en una verdadera “revolución cultural” (Martínez, 1983:45). Talavera dirá que “fue la última oportunidad seria que, en la primera mitad del siglo XIX, tuvo el grupo liberal para adquirir el control de la educación” (1973:127).

La contraofensiva no se limitó a enfrentar el proyecto liberal, en 1842 los conservadores solicitaron al Congreso la gratuidad de la educación y la

obligatoriedad para que quienes tuvieran entre 7 y 15 años asistieran a la escuela, confinando a la DGIP a la compañía lancasteriana, obligando a los profesores a evitar cualquier atentado contra la religión, las “buenas costumbres”, las leyes y la moral. En 1843, Antonio López de Santa Anna expide las *Bases Orgánicas*, de carácter constitucional, donde se asienta la orientación religiosa de la educación pública.

Conviene destacar la observación de Martínez (1983:47), en el sentido de que al no existir un Estado burgués fuerte, no existe poder central y en consecuencia los poderes locales hacen su aparición, con lo que el Estado burgués tiene una existencia más formal que real.

Las ideas liberales no controlan el ámbito educativo, pero paulatinamente van dejando huella en muchos sectores sociales; esta lenta asimilación, sumada a graves errores de los grupos conservadores como la velada participación del clero a favor de la intervención estadounidense en 1847 y la consecuente pérdida de más de la mitad del territorio nacional, determina el profundo deterioro de la política del partido conservador (Martínez, 1983:48).

Como consecuencia de la pobreza y abandono de la población por los gobiernos conservadores se gesta la crisis de 1853, cuando Juan N. Álvarez se levanta en armas con la conocida Revolución de Ayutla. Esta es la expresión armada de la lucha liberal sostenida y continua contra los privilegios militares y el dominio de la iglesia católica. Como se puede observar, ambas facciones tienen muy claro el papel político que desempeña la educación en el proceso de configuración del Estado-nación.

La reforma de 1854-1867

El tema central para el país sin duda es la separación de los poderes público y privado; esto sólo se logra al suprimir los privilegios y el poder del clero católico. Para 1856 los liberales emiten la Ley Lerdo, que obliga a la iglesia a vender la totalidad de sus bienes. Luego del levantamiento de Zuloaga, en julio de 1859, se declara la nacionalización de todos los inmuebles y capitales clericales. Esa iniciativa viene a ser lo que se conoce como “Leyes de Reforma”.

Benito Juárez consideraba que estas leyes estaban encaminadas a fortalecer a la educación como una fuerza transformadora. Así, en congruencia con esta estrategia, la Constitución de 1857 establece, junto con las liberta-

des de asociación, petición y tránsito, la supresión del monopolio de la iglesia sobre la educación. Aunque ésta deberá ser libre y, en consecuencia, la influencia del clero sigue siendo muy grande.

En febrero de 1861, todos los asuntos educativos de instrucción pública primaria, secundaria y profesional se ponen en manos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y en la Ley de Instrucción de abril del mismo año. El nuevo plan de estudios introdujo las cátedras de instrucción cívica e historia patria para el nivel básico, luego de la guerra frente a Estados Unidos y la pérdida del territorio.

Ante el avance liberal, los conservadores promueven la intervención francesa y en 1864 apuran la presencia de Maximiliano. Sin embargo, al concluir la guerra, el gobierno del presidente Benito Juárez adquiere autoridad y respeto ante todos los nacionales, un hecho sin precedente en la, para ese entonces, joven historia nacional. Ahora bien, señala Martínez que después de la intervención francesa, no obstante la consolidación del grupo liberal dominante, se hace prácticamente imposible implantar su modelo, lo que la realidad política impone es la necesidad de orden (1983:57). Los liberales están conscientes de la enajenación católica del país; en consecuencia, se hace necesario permitirle al clero conservar la dosis de poder espiritual que a pesar de la Reforma le ha quedado.

Después de la experiencia de la intervención, se pierde la fe en el concepto de libertad total y Juárez considera necesaria su limitación y subordinarla a las necesidades reales que el proceso de consolidación y progreso demandan. Por otra parte, ante la falta de una adecuada consolidación de principios filosóficos, el doctor Gabino Barreda encuentra la expresión teórica en las concepciones positivistas, por lo que Juárez lo invita a participar en los proyectos liberales, en particular en el ámbito de la educación.

La postura laica de Gabino Barreda le lleva a afirmar que las ideologías son propias de los individuos, no del Estado, organismo al servicio de la sociedad, quien debe adoptar una postura neutral respecto de toda ideología; para así respetarla y hacer que sean respetadas, sin excepción, condición necesaria para garantizar el orden social.

En 1869 se expide una nueva ley de educación que establece las siguientes instituciones de educación secundaria y especial: secundaria para personas de sexo femenino, escuela de estudios preparatorios; de jurisprudencia; de medicina, cirugía y farmacia; de agricultura y veterinaria; de ingeniería; de naturalistas; de bellas artes; de música y declamación; de comercio; escuela normal de profesores; de artes y oficios; un observatorio astronómi-

co, entre otros. La más importante será la Escuela Nacional Preparatoria, organizada de acuerdo con los principios positivistas.

Ahora bien, si el sistema público de educación primaria se destinó al combate de la ignorancia y la mentalidad religiosa, la Escuela Preparatoria tendrá como objetivo ser una base homogénea para la educación profesional (Martínez, 1983:66). De acuerdo con su plan de educación, deberán abordarse todas las ciencias positivas: matemáticas, ciencias naturales, cosmografía y física, geografía y química, botánica, zoología y, al final, lógica.

El porfiriato: 1876-1910

En 1876 pugnas internas dentro del partido liberal culminan con el triunfo de la rebelión de Tuxtepec, encabezada por Porfirio Díaz, con lo que se inicia un periodo de dictadura que habrá de extenderse por 30 largos años, donde los postulados de “orden y progreso” dirigen inequitativamente la vida nacional, todos deben regirse ordenadamente y acatar sus deberes, lo que habría de favorecer la industrialización y la modernización, pero el progreso sólo era para unos cuantos, mientras las grandes mayorías carecían de lo elemental para una vida digna. Indudablemente la característica fundamental del desarrollo del país, desde el punto de vista económico, será la articulación de la economía mexicana a la economía imperialista mundial.

Durante este periodo, el despojo a los productores directos de los medios de producción es brutal, la actividad de las compañías deslindadoras conduce a la casi total eliminación de la pequeña propiedad y al intento de exterminio de las comunidades indígenas. Todas las tierras comunales por donde pasaba el ferrocarril, o en aquellas donde había petróleo, cobre, oro, plata o cualquier otra riqueza, eran violentamente expropiadas, para “hacerlas productivas” por los nuevos propietarios. Mariano Otero encuentra en la forma de propiedad actual el problema fundamental, siguiéndole en la misma línea Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora, quienes sostienen que la nueva República debe sustentarse con base en pequeños propietarios agrícolas (Martínez, 1983:28).

Las concepciones del positivismo de Gabino Barreda constituyen la filosofía porfirista para sustituir el orden divino por el orden humano del poder; siendo este periodo sumamente rico en cuanto a los alcances que se lograron en materia de educación. Como antecedente importante tenemos a la escuela lancasteriana, que nació en el seno mismo del imperio de Itur-

bide, con una concepción diferente de educación. Tampoco podemos dejar de lado la dinámica administración de Valentín Gómez Farías o del doctor José María Luis Mora, quienes plasmaron en normas del derecho positivo la filosofía educativa de la nación emergente, en la época posindependentista, y que se expresó jurídicamente en la Constitución política de 1857.

Los sucesos que se llevan a cabo durante el siglo XIX –la Reforma, la Constitución y la República Restaurada, entre otros– llegan a su consolidación con la caída del Segundo Imperio y el triunfo liberal, todos estos hechos surgieron de una generación de hombres y mujeres formada en las aulas y madurada en las luchas interna y externas de México, lo que perfila la conformación del Estado nacional mexicano moderno.

Durante el porfiriato se favoreció la educación formal ciudadana, pero evidentemente se descuidó el campo, donde se concentraba la mayor población de mexicanos. Se generalizó un proyecto europeizante, afrancesado en la alta sociedad y en algunos sectores de la muy reducida clase media intelectual y profesional, dejándose desprotegida a la gran masa de trabajadores. Se puede afirmar que

[...] la modernización capitalista prefirió el ámbito urbano, las zonas mineras (enclaves) y ciertos espacios de agricultura de explotación, y aunque se impuso como elemento activo y determinante de la estructura productiva, no se generalizó como tal. Paradójicamente, el arraigo capitalista se valió y aprovechó de las formas precapitalistas (el peonismo, el latifundismo, el obrerismo, etcétera) dado que contribuían a producir una ganancia extraordinaria. Esta forma de inserción produjo una estructura productiva heterogénea, base de la abigarrada desigualdad social y crecientes conflictos (Martínez, 1996:45).

Por su parte, el positivismo como filosofía de la educación de sectores privilegiados de la sociedad porfiriana, tiende básicamente a la formación de una clase dirigente capaz de consolidar el poder político, al pretender evitar el viejo modelo escolástico impulsado por el gobierno colonial y la iglesia; pero, por otro lado, descuida la preparación de las nuevas generaciones, de todos los sectores populares, con lo que el país queda inerme frente al avance de las potencias económicas emergentes. Así, mientras los congresos pedagógicos de 1882, 1889 y 1890-1891 organizan técnicamente la escuela primaria como agencia educativa del Estado, de las 28 escuelas normales egresan un número considerable de maestros; además de que

existe abundante literatura pedagógica, libros, folletos, periódicos especializados y son expedidas leyes en 1888, 1896 y 1908, dando forma jurídica a la política educativa de la dictadura. La escuela de hecho continúa como una institución aristocrática e individualista que funciona esencialmente en los centros urbanos y margina a las comunidades campesinas e indígenas, para quienes la educación se convierte en un bien inalcanzable.

Si bien es cierto que la Ley de Educación, formulada por Joaquín Baranda en 1888 y reglamentada en 1892, estableció el carácter gratuito, obligatorio y laico de la educación primaria elemental y superior, y que la ley de 1908 postuló la educación nacional e integral como aspiración suprema, a pesar de toda la palabrería liberal con que se adornaba la dictadura, la ciencia y la técnica, así como la pujanza de nuestros poetas, sólo sirven para reflejar al exterior un falso brillo o engalanar las reuniones palaciegas de la aristocracia; en la época porfiriana México estaba infestado de pobreza y de ignorancia.

La Revolución Mexicana habría de impulsar un proyecto que favoreciera a las mayorías que demandaban, por medio de sus líderes, como Emiliano Zapata y Francisco Villa, educación para todos. En ese sentido podemos señalar que los cambios relevantes que registra la historia de la educación, corresponden con las transformaciones sociales derivadas de procesos revolucionarios, ocurriendo cambios a su vez en el ámbito de la ciencia y la tecnología, así como en la economía y la política.

De este modo, cuando Francisco I. Madero lanza vigorosamente el Plan de San Luis, el Partido Liberal Mexicano cimbra, por otro lado, los cimientos en que descansaban las estructuras sociales de la dictadura; con el apoyo de las masas populares, en el país se avizora otro panorama para las mayorías depauperadas. Es por ello que las limitadas reformas que José Yves Limantour propone para el campo resultan demasiado tardías, al chocar frontalmente con un movimiento revolucionario que ya no habría de detenerse.

Así, tanto el Plan de San Luis como el programa del Partido Liberal Mexicano han apuntado ya, desde ángulos distintos y conducidos también por clases sociales divergentes, que los problemas fundamentales de la nación mexicana son el de la tierra y el de la educación. El primero para hacer justicia a las clases sociales que trabajan y el segundo para integrar culturalmente a México.

LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XX

Revolución y educación

Si en su ocaso la dictadura ofrece educación popular para disuadir el empuje revolucionario de los oprimidos y así conservar el poder, el maderismo, gestado por la naciente revolución, escatimó la educación con el mismo fin; por eso proyecta expandir la enseñanza exclusivamente para los que pueden “aprovecharla”, pero en dosis homeopáticas y con fines utilitaristas y disciplinarios, cual vacuna contra la concientización revolucionaria de las masas analfabetas. Para el ministro, la “paz” social, como en el porfiriato, es consustancial a la ignorancia de las mayorías analfabetas. Algo hay de eso, pues, en 1911, 81.5% de la población adulta era analfabeta (Prawda, 1988:67), y vivía en zonas rurales. Mientras la minoría analfabeta, 18.5%, vivía en las ciudades.

Pero, como antípoda de esa educación “domesticadora” maderista, entre los grupos obreros y campesinos se propagó, al calor de la Revolución, el ideal de la “escuela racionalista” que se proyectó en buena medida como guía pedagógica de la escuela de la revolución. Esta corriente critica la enseñanza tradicional porque difunde dos tipos de educación: una autoritaria y dogmática para las mayorías y la otra, que orienta a descubrir la “verdad científica”, para los poderosos. Para superar esa desigualdad la educación racionalista resuelve inculcar a la niñez “el afán de conocer el origen de todas las injusticias y desigualdades sociales para luego combatirlos”. Se trata de una educación concientizadora de la explotación y la opresión de las mayorías que no la provee ni el “apóstol de la democracia”.

Entre las demandas de los campesinos en lucha figuró la instrucción. La acción revolucionaria y las experiencias educativas en Chihuahua y en Morelos prefiguraron la posibilidad de remontar esa condición analfabeta; luego, en el terreno de la movilización, las huestes campesinas revolucionarias pudieron experimentar en carne propia el crudo contraste entre la vida del campo y la ciudad. En las condiciones de vida tan disímbolas y con las perspectivas contradictorias que privaban sobre la educación se dieron arduos debates sobre la educación nacional; y como producto de la Revolución Mexicana se aprobó el artículo 3 constitucional, instituyendo la enseñanza primaria oficial libre, laica y gratuita; mismo que prohibía a los

“ministros” de algún “culto”¹ la dirección de establecimientos escolares, pero no la enseñanza.

Educación y sociedad en la etapa posrevolucionaria

Durante el gobierno de Venustiano Carranza el servicio educativo se atribuyó a las autoridades estatales y municipales; pero resultó un rotundo fracaso escolar, sobre todo porque los gobiernos estatales y municipales estaban en manos de caciques y militares, beneficiarios de una Revolución “inconclusa”, quienes no tenían las condiciones, o no daban prioridad al ámbito educativo y a su impulso. Pero hubo excepciones y muy honrosas: Salvador Alvarado y Felipe Carrillo Puerto en Yucatán promueven la educación racionalista como un medio para realizar el cambio social.

La necesidad nacional de educación

Al término de la lucha armada, la educación pública era una necesidad tanto para los gobiernos de la revolución (oferta educativa oficial) como para los obreros y campesinos (demanda social de educación); sus diferencias consistían en los *tipos y años de educación* requeridos. Los gobiernos necesitaban por medio de la educación la participación de la ciudadanía por razones hegemónicas y de legitimación del poder democrático que enarbolaban, para así poder desplazar a la oligarquía. Para obreros, campesinos y comuneros la educación era un medio reivindicativo por excelencia que prometía una vida mejor. En este sentido, la correlación entre la oferta gubernamental de educación y demanda social –popular– explica el proceso educativo resultante. En esta lógica consideramos que el lapso de 1921 a 1940 estuvo signado por el empuje de la revolución social y su constante movilización por sus objetivos centrales: tierra y libertad, que necesariamente implican la educación popular. Esa presión social explica la expansión escolar de la revolución, sobre todo el vertiginoso incremento en el sector escolar rural frente a la lentitud del urbano; en 1925 ya se cuentan

¹ La ley, aunque dejaba las puertas abiertas de la enseñanza básica a la federalización, establecía la libertad político-administrativa municipal, delegando la facultad del servicio educativo a la jurisdicción local.

871 383 matriculados en el sector urbano y 172 336 en el rural; el primero abarca 83.5% del total y el rural 16.5% (Martínez, 1996:253).

La cruzada cultural y educativa presidida por José Vasconcelos consigue crear la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la activa participación y apoyo especialmente de la intelectualidad y de ciertas fracciones de las clases medias urbanas. Se advierte que no obstante la abstracta concepción estético-pedagógica vasconceliana, da cabida a ensayos y experiencias educativas diversas y a las más variadas manifestaciones culturales y artísticas (coros, danza, pintura, música, teatro, etcétera); pero esa apertura cultural-artística contrasta con la univocidad de los contenidos educativos y pedagógicos del sistema escolar federal que, mediante acuerdos con los gobiernos de los estados, centraliza la educación y recibe un fuerte impulso, pues la matrícula que en 1925 abarca 29%, se eleva a 61.5% en 1965, a 64% en 1970, a 72% en 1982 y a 76.4% en 1988 (Martínez, 2008:322).

En un contexto posrevolucionario, sin cambios estructurales, los grupos sociales mayoritarios, en condiciones de vida difíciles, acogieron la cruzada educativa y cultural como la solución taumatúrgica a sus ingentes problemas. El lanzamiento espectacular de la expansión educativa como “una verdadera aurora boreal, anuncio de un verdadero, auténtico nuevo día” contribuyó a tal prodigio.² Sin embargo, para el campesinado, la calamidad de la revolución no había terminado, la crisis de 1929, agrava la penuria, y continúa la opresión de los hacendados y dueños de factorías.

Los grupos en el poder, enfrascados en fortalecer el régimen político, no dudaron en que mediante la expansión escolar rural podrían incorporar a nuevos grupos sociales, especialmente del campo, a fortalecer el régimen político en formación. La presión de la Revolución ocasiona el establecimiento del sector escolar rural; pero su manejo queda a cargo de la federación y directamente del Ejecutivo. Por tanto, desde que el régimen político tiende a la centralización del poder, lo educativo queda especialmente determinado por el presidente en turno. La escuela comunal, es decir, la relación celular escuela-comunidad, maestro-comunidad, repetida y difundida en gran parte del territorio, significó la única presencia institucional gubernamental federal y cuya misión consistía en homogeneizar, “integrar” e

² Los orfeones, las tablas gimnásticas, los conciertos, el deporte, la nueva arquitectura, los murales, los grupos misioneros, los grandes tirajes de impresiones de libros y antologías literarias, los actos multitudinarios, etcétera, parecían diseñados, más que para cultivar a las mayorías, para causarles fuerte impresión.

“incorporar” al heterogéneo medio rural al eje del poder central.³ El centralismo escolar permitió articular a otras instituciones y así contribuyó a legitimar el régimen político en formación piramidal.

En el nivel de la práctica educativa celular, comunal, no se puede menos que reconocer que los maestros rurales, representantes del “supremo gobierno”, dadas las circunstancias de penuria o ignorancia, se vieron inmiscuidos en lidiar con las muchas necesidades del México rural. La función del maestro era un tanto contradictoria; como intelectuales del régimen posrevolucionario en cada escuela que erigía, sellaba su incorporación al régimen establecido y así contribuía a legitimarlo; pero también, muchos maestros, como miembros de las comunidades, identificados con sus problemas vitales, se desempeñaron como sus guías y gestores; no pocos se concientizaron sobre la necesidad de encontrar soluciones a sus problemas y fueron ellos mismos quienes las impulsaron, desempeñándose como líderes de varios movimientos sociales.

La educación tuvo que idear, ensayar y experimentar variadas actividades que desbordaron lo meramente educativo.⁴ La escuela significaba el porvenir para la comunidad, en ella depositaba y proyectaba su futuro; y esto no era casual, pues las escuelas eran fruto de su lucha revolucionaria y de su persistente demanda. Pero las aspiraciones y el proceso educativo rural se vieron frustradas ante la permanencia de las estructuras económicas, los desvíos y aplazamientos de la reforma agraria, la proliferación y arraigo de caudillos, caciques, y “hombres fuertes”. Tal vez, lo más relevante del proceso educativo mismo fue la contradicción entre el deseo campesino de educarse para una vida mejor y el revolucionarismo cultural de la enseñanza uniforme que, de todas maneras, la cruda realidad socioeconómica le negaba arraigar. La educación, por sí misma, no podía superar la

³ “En general, el misionero representa en el Estado contemporáneo un instrumento de conquista moral y de asimilación de castas muy favorable para el propósito nacional de la unidad [...] El secreto está en no corromper la institución [educativa] empleándola en los fines de la política” (Vasconcelos, 1981:1603). Habría que precisar ¿a qué fines políticos contribuye un delegado de la Revolución “triumfante” como creador y dirigente de la SEP? La educación retribuyó una amplia legitimación al propio régimen –al incorporar a nuevos grupos a la escuela– por la oferta educativa del “bueno y/o supremo gobierno”, y no como su obligación de satisfacer el derecho constitucional de sus ciudadanos.

⁴ Como las campañas de alfabetización, la “Casa del pueblo”, las Misiones Culturales; la enseñanza de los oficios, la prevención de la salud, los programas socioculturales comunales, la organización de las comunidades, etcétera.

estructura económica porfiriana; pero, sin proponérselo, dio un paso significativo al proyectar en el imaginario de las comunidades una suerte de “solución” ensayando nuevas formas sociales de producción, como el trabajo cooperativo en las parcelas escolares, en la comercialización, en los talleres de carpintería, en las granjas avícolas, porcinas, etcétera.⁵ Tras la euforia de este revolucionarismo educativo y culturalizante, y sin resultados prácticos, van apareciendo las grandes limitaciones del proceso educativo; pero su mayor obstáculo a la educación posrevolucionaria era la estructura oligárquica hacendaria.

Cardenismo y educación: pináculo de la Revolución

Al tocar fondo la crisis de la llamada reconstrucción posrevolucionaria, encuentra salida en la transformación cardenista; la reforma educacional, abanderada como socialista –búsqueda alternativa nacional a la crisis mundial del capitalismo–, fue proclamada y promulgada, pero sin bases de legitimidad que la guiaran, ni condiciones materiales que justificaran su necesidad; por eso fue presa de la “confusión” y pugnas ideológicas entre los diversos grupos de interés en conflicto, especialmente exacerba el ánimo del clero y de la oligarquía. El conflicto subyace en la inminente aplicación de la reforma agraria; contra ésta, el clero y la derecha boicotean la escuela pública y, en su lugar, establecen escuelas particulares “confesionales”.

Sin embargo, en un segundo momento, las fuerzas del cambio tratan y consiguen articular el proceso educativo con la gran transformación estructural, que vence a la estructura de las haciendas y logra que la educación contribuyera a crear y reproducir nuevas condiciones sociales de producción en el agro; este ambiente transformador precisa que el profesor guíe el desarrollo educativo y cultural de los niños, adultos, ejidatarios, campesinos, indígenas; los organice y participe en la solución de sus problemas vitales. Por su parte, el ejidatario necesita instruirse, conocer todo lo relacionado con los cultivos, con la organización cooperativa, con las labores ejidales y la compraventa de productos; con su nuevo estatus de ciuda-

⁵ Los dirigentes de la institución concebían a su manera la estrategia a seguir; pero Narciso Bassols la concibió más clara y sintéticamente en el clímax de la crisis estructural y educativa; y consecuente con su acertado diagnóstico, avanzó en su administración por varios caminos y reglamentos para que la educación se ligara a las nuevas circunstancias.

dano en gestación, liberado del yugo del hacendado o del patrón, necesita aprender las bases de la vida cívica, ejercer sus derechos, etcétera.

Pero el boicot a la escuela socialista y la proliferación de escuelas confessionales familiares atizan el rescoldo del movimiento cristero que frena la expansión escolar y la aplicación de la reforma agraria, obstaculizan la reactivación productiva de las recién creadas comunidades ejidales. No obstante, la política educativa no se detiene; logra acercar y acomodar la escuela a la transformación económica, social y cultural. Las comunidades, organizaciones obreras y campesinas, en condiciones materiales más propicias y con más espacios de libertad e influencia político-social, contribuyen a diseñar la educación conforme a condiciones, necesidades y aspiraciones propias. En general, la sociedad y los grupos mayoritarios experimentan una mejoría en sus vidas y la necesidad de prepararse y cultivarse. Se advierte, como algo inédito, una estrecha relación entre gobernantes y gobernados, entre oferta educativa y demanda social de educación. Es en ese contexto de avance de la Revolución mexicana en que se contribuyó a crear y expandir el sector escolar rural, excluido por la dictadura, incorporando al sistema comunidades y grupos sociales rurales (Martínez, 1996:253).

LA INDUSTRIALIZACIÓN DEPENDIENTE, CORPORATIVISMO, UNIDAD NACIONAL Y EDUCACIÓN, 1940-1970

a) *El despegue industrial*: las condiciones coyunturales de la Segunda Guerra Mundial facilitaron a las siguientes administraciones, cargadas a la derecha, impulsar la denominada “industrialización sustitutiva”, que se configura como industrialización dependiente y, como tal, genera su propio régimen político corporativo, la ideología de la unidad nacional y la educación; formas que al promover la estructura económica se fortalecen y crean lo que podemos designar como *bloque histórico de la “unidad nacional”*. En este periodo histórico, la educación relega su papel calificador para el trabajo, y privilegia, más que la formación ciudadana, la ideologización de las nuevas generaciones. Nuestro argumento se basa en que: 1) la ideología de la “unidad nacional”, bandera del régimen corporativo, también es erigida en principio educativo, y el sistema educativo se desempeña, por partida doble, como aparato ideológico del Estado, aunque también corporativo, por control oficial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); 2) la industrialización dependiente en realidad no

precisa de fuerza de trabajo escolarizada para producir –baste decir que en 1960, 36% de la población económicamente activa (PEA) era analfabeta; 31.9% había cursado de 1 a 3 años de escolaridad; y 11.4%, entre 4 y 5 años; total, 79.5% de la PEA abarca desde los analfabetas hasta los que tenían primaria incompleta; la cifra disminuye a 69.9% en 1970–; y 3) lo más provechoso para el capitalismo dependiente, cual industria maquilera, es emplear *fuerza de trabajo depreciada, simple y adaptativa*, pero apta para generar una especie de plusvalía extraordinaria; muestra de esa explotación es que en 1957, los salarios “se encontraban más o menos en el nivel de 1939” (Alejo, 1969:130); en cambio, las llamadas clases medias resultan, por demás, favorecidas (Guillén, 1984:92-95).

La necesidad de la industria dependiente de fuerza de trabajo simple y adaptativa, es satisfecha con una mínima escolaridad que se limita a transmitir los rudimentos de la instrucción como saber leer, escribir y contar; y la necesidad del régimen corporativo de la unidad nacional de formarse de una base social que le legitime, es cubierta por la escuela formando, antes que ciudadanos, adeptos pasivos al régimen, al *señor presidente* en turno, dador de educación (cuya fotografía preside la oficina del director), y mediante la internalización de una disciplina autoritaria –“pedagogía del oprimido”–, donde el profesor vierte el conocimiento al alumno receptor y éste lo repite y memoriza; pero el conocimiento, básicamente informativo, “obstaculiza el desarrollo del pensamiento reflexivo y una conciencia crítica” (Prawda, 1987:55). A la larga, la producción material y la preparación escolar del obrero adaptativo, inhibe el desarrollo de sus capacidades sico-físicas, configurando socialmente una estructura laboral que no responde ni a las necesidades de formar el trabajador adaptativo y mucho menos califica el trabajo que eleve la productividad y competitividad para desenvolver las fuerzas productivas endógenamente.

b) La industrialización dependiente transforma la sociedad agraria en sociedad urbano-industrial; el peso del proletariado, dentro de la PEA, pasa de 39% en 1930 a 71% en 1970; los campesinos disminuyeron de 26% a 6% y los artesanos y trabajadores por cuenta propia y pequeños comerciantes decrecieron de 24 a 11% (De la Peña, 1984:169-170); pero, no obstante el impulso y subsidio oficiales a la industria (Solís, 1973:150-151), y la obtención de una ganancia extraordinaria por tres décadas, no logra el mejoramiento sostenido de los grupos mayoritarios en la etapa de ascenso; lo peor es que, al agotarse, la confina al estancamiento irreversible y cre-

ciente desigualdad social que sólo un régimen autoritario pudo mantener “unida” hasta su ruptura con la masacre del 2 de octubre de 1968. La escolaridad generada no tiene “nada que ver” con los cánones del artículo 3 constitucional, reformado en 1945, que proyectan una educación “integral”, “laica”, “democrática”, “nacional”, “para el trabajo productivo” etcétera, para el desarrollo industrial endógeno.

c) Las contradicciones del bloque histórico de la unidad nacional y de su educación son reveladas paso a paso por la crónica de los estudios y diagnósticos y las reformas educativas sexenales; muestran cómo el propósito de rescatar la variable educativa básicamente fracasó porque el régimen corporativo de la “unidad nacional” trata de conservar “a toda costa” la industrialización dependiente y subsidiada.

CRÓNICA DE LA CONTRADICCIÓN EDUCACIÓN-SOCIEDAD

1. La expansión de la escolaridad primaria, entre 1940 y 1970, cobra un carácter urbanizante, se pliega unilateralmente a los requerimientos de la industrialización dependiente; hay un déficit escolar por cuanto se relegan las necesidades educativas de los grupos más pobres, dando como resultado un creciente rezago escolar nacional; déficit que el ministro Ceniceros (1952-1958) atribuye al elevado y “criminal incremento demográfico”; justificación que más bien refleja incapacidad oficial de satisfacer la creciente “demanda demográfica de educación”.⁶
2. El *diagnóstico del “Plan de 11 años”* (respuesta oficial a los movimientos obrero y magisterial de 1958-1959), confirma y reconoce que la gran exclusión y baja eficiencia escolar se relacionan con la creciente desigualdad económico social; en concreto, 3.2 millones de niños en edad escolar (42% del total escolarizable) son los excluidos. Pero el gobierno sólo puede satisfacer “la demanda educativa real”, calculada en 1.7 millones (53% del total). Entre 1959-1965 se proyecta matricular a 5 826 561, pero se inscriben 6 759 386, o sea, 932 824 más de lo planeado. Es probable que la distribución gratuita de libros de texto y desayunos escolares, incluidos en el plan, haya influido en que muchas

⁶ El incremento de la población total es de 3.2%, de la urbana 4.8%, y la escolarizable necesariamente debió crecer más (Martínez, 1996:337).

familias, ubicadas en la disyuntiva de mandar o no a sus hijos a la escuela, decidieran matricularlos. Esto revela que aparte del deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la población, la SEP excluía buena parte de la “demanda real”. Pero, la súbita expansión primaria eleva la demanda de educación media, escala a la superior, y crea problemas de sobrecupo y movimientos de rechazados que producen, entre otros, el movimiento estudiantil de 1968. Si a la expansión escolar agregamos el hecho de que en 1970 “[...] 46.8% de quienes carecían de empleo en las 70 ciudades más importantes del país, alcanzaron por lo menos 6 años de escolaridad” (Muñoz, 1996:104), tendremos las causas suficientes que explican el movimiento estudiantil.

La relación educación-sociedad

Jaime Torres Bodet, haciendo eco de los diagnósticos educativos, se cuestiona: ¿cómo hemos logrado crecer en medio de tanta ignorancia y pobreza? También advierte: ineficiencia en la conducción de la SEP; abandono de los ideales de la revolución que motivaran la actividad magisterial; falta de cumplimiento en la labor docente, etcétera. Sus propios análisis y reflexiones dan la respuesta:

Los gobiernos creían que los maestros acataban fielmente sus planes –que, a menudo, ni siquiera leían– [...] en 1958, me daba cuenta de que [...] la federalización no era recomendable [tampoco] la unificación sindical [...] parecía favorecer de manera muy positiva la calidad del trabajo docente de los maestros [...] ¿Qué había ocurrido durante mi ausencia? Ni los programas de 1944 dieron los frutos que supusimos, ni los nuevos egresados de las normales querían oír hablar de “apostolados” o de “misiones”. Advertían que en nombre del progreso económico, el país estaba acostumbrándose a desmentir los ideales de la Revolución (Torres, 2005:243).

La elevada expansión escolar centralizó aún más la escolaridad; en fin, el deterioro de la eficacia educativa, la brecha educación-producción, etcétera; esto refleja la crisis económica y el agotamiento industrial.

3. La reforma integral 1970-1976. “El turbulento sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) quedó marcado por: a) dos serias caídas (1970-1972 y

1975-1976); *b*) una masiva fuga de capitales; y *c*) una lucha abierta entre el Estado y la élite empresarial, lo que significó un viraje permanente en la relación entre el Estado y el gran capital” (Cypher, 1992:146-149). Su política se propone alcanzar un auténtico *desarrollo nacional, compartido*, se entiende, entre capital y trabajo. Pero su logro supone crear las condiciones infraestructurales, científico-técnicas, empezando por calificar escolarmente el trabajo; lo que permitiría *acrecentar* la plusvalía nacional y *retener* la necesaria para: 1) asegurar la reinversión orientada a producir medios de producción, y 2) retribuir equitativamente el trabajo. La calificación escolar del trabajo acreditaría la elevación –de la productividad– y del salario.⁷ Consecuente con ello, el gobierno aumenta el gasto educativo federal de 63.9% en 1960, a 66.9% en 1971, y 81.2% en 1982 (Noriega, 1998:363), e incrementa la proporción al ciclo superior; se enfatizan los contenidos educativos para el trabajo; la “renovación pedagógica” es clave, “la educación [...] orientada como un proceso personal de descubrimiento y exploración y como asimilación de métodos y lenguajes más que de información, quedó plasmada en los nuevos textos escolares, que representan una labor ingente y encomiable” (Latapí, 1975:1330-1331); también se imprime un sentido crítico a la educación que se transfiere a la investigación y la docencia del sistema modular en la Universidad Autónoma Metropolitana, específicamente en su Unidad Xochimilco.

Sin embargo, el impulso educativo federal a la educación superior no podía lograr el objetivo esperado; la política de “desarrollo compartido”, la educación para el desarrollo, la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y el tercermundismo de Echeverría⁸ no pudieron aplicarse y echar raíces; el capital monopolista la rechaza tajante al grado de someter a sus designios al gobierno”.⁹

⁷ Echeverría se propone lograr: 1) el “desarrollo (nacional) compartido”, 2) la “apertura” político-social a los nuevos sectores medios, y 3) la educación cognitiva, para el trabajo y la productividad, como palanca para dinamizar la industria nacional.

⁸ “Sí [...] porque si en América Latina yo no tomo la bandera (del Tercer Mundo), nos la quita Castro Ruz. Estoy perfectamente consciente de eso”. Conversación grabada secretamente de la reunión entre los presidentes de Estados Unidos, Richard Nixon y Luis Echeverría, de México, junio de 1972 (Montemayor, 2009:36-39).

⁹ El gobierno no aplica la reforma fiscal progresiva pero lleva a cabo un acuerdo secreto, revelado en 2009, con la cúpula empresarial, a la que exenta de pagar impuestos. Por lo visto Tello (1980:208) no exageró en haber juzgado su reforma como “vergonzante”.

4. El plan de “educación para todos”. José López Portillo (1976-1982) “inició el sexenio atado a un programa de austeridad de tres años impuesto por el FMI. Esto fue seguido por *a*) una bonanza petrolera (1978-1981); *b*) la dependencia en los préstamos internacionales masivos para sacar a flote una economía declinante entre 1981-1982, y por *c*) la bancarrota del Estado que precipitó la nacionalización de la banca en 1982” (Cypher, 1992:117). El gobierno se propuso, bajo los mismos parámetros, relanzar la industrialización nacional, ahora utilizando los recursos aportados por la industria petrolera, pero definitivamente la estrategia sufrió un *jaque mate* histórico (Romo, 1984:116-117). El mayor avance lo emprendió el ministro Solana, tratando de superar el rezago educativo con el programa “educación para todos”.¹⁰ Pero ese nuevo impulso educativo ya no podía continuarse, ni la escolaridad podría rendir los frutos esperados debido al franco deterioro económico social. A decir de José López Portillo, esta fue la última administración de los “gobiernos de la revolución”; y tenía razón, “el milagro mexicano” se había desvanecido y transmutado en adversidad presente y desdicha futura.
5. El viraje neoliberal a la mexicana y la decadencia del sistema educativo (1982-1988). La nueva administración “opta” por y/o se dobliega a la política de “modernización neoliberal” dictada por el Fondo Monetario Internacional (FMI). “El cambio de ruta” disimula el fracaso irreversible del modelo dependiente, tercamente conservado, y cuyo “costo” se carga al presupuesto social. En efecto, en este sexenio, la educación es presa de la crisis presupuestal más devastadora que padeciera desde la década de 1940; el “elevado gasto educativo” de las administraciones anteriores se desploma; el presupuesto educativo fue cercenado para cubrir los intereses de la deuda externa; el gasto para la inversión decrece de 18.3 a 5%, los sueldos y salarios del profesorado en primaria disminuyen 40%; la desigualdad educativa crece y se inclina a favor de la educación superior, para soliviantar a las clases medias (Prawda, 1987:177-213). Pero el centralismo escolar y magisterial ya no se pueden ocultar; el SNTE paraliza las medidas desconcentradoras puestas en práctica por la

¹⁰ El programa prácticamente cubrió la demanda real de educación básica, el ritmo de incremento de la población en edad escolar fue disminuyendo; el presupuesto educativo alcanzó la cifra récord de 5.5% del producto interno bruto; la eficiencia escolar promedio mejoró, ya que de 100 niños que se incorporaban a la escuela, 52 logran terminarla; como resultado, la escolaridad promedio nacional aumenta de 3 a 5 (Preda, 1988:57-124).

SEP; la matrícula primaria decae, y se proclama la “revolución educativa”, pero sin rumbo, sin principios, sin ideas. Los títulos de los diagnósticos sobre la crisis educativa en este sexenio exhiben en tercera dimensión la debacle escolar.¹¹

6. La última reforma educativa del siglo XX y el fiasco modernizador, a la mexicana. Con la fórmula de “neoliberalismo social” y la apertura de México al mercado externo a partir del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) se pretende modernizar la economía nacional, y así aprovechar

[...] ¿las ventajas comparativas internas? Y arribar al “primer mundo” (si no por mérito, por decreto). Pero se intuye que para “dar ese gran salto” hay que resolver el rezago educativo y generar una educación de calidad. La administración de Carlos Salinas se lanza en 1992 en contra de la excesiva centralización del sistema, obstáculo a la calidad educativa, mediante el “acuerdo para la modernización de la educación básica” cede la administración escolar a los gobiernos estatales. La medida de corte burocrático racionalizaría la actividad escolar para lograr la educación de calidad, pero el corporativo magisterial, el SNTE, que había obstaculizado las medidas desconcentradoras resulta fortalecido. En pro de allanar el camino a la calidad educativa se aumenta el tiempo de trabajo en el aula, se refuerza la lectoescritura, se elevan el presupuesto educativo y los salarios; se revalora la docencia, mediante la carrera magisterial, y se permite la participación de las comunidades en los consejos escolares ciudadanos. En cambio, la reforma a la enseñanza normal, condición para alcanzar el objetivo perseguido, se aplaza. A la pregunta: *¿se logró mejorar la calidad de la educación?*, la respuesta es *no*, pues, de nueva cuenta el gobierno calderonista promueve la Alianza para la Calidad Educativa (Alce) y, por si hay dudas, un estudio muy reciente concluye: ‘el acuerdo [...] no ha logrado que la calidad de la educación mejore’ (Ornelas, 2008:248).

¹¹ Las inequidades del sistema educativo, “Educación, terreno devastado”, “La catástrofe silenciosa”, en fin, “un país de reprobados”.

REFLEXIONES FINALES

En este ensayo hemos hecho un rápido recorrido en torno a los procesos sociales, y particularmente educativos, que se sucedieron a partir de dos de las más importantes revoluciones que forjaron a México, la de Independencia y la que se conoce como Revolución Mexicana.

Durante prácticamente todo el siglo XIX se evidenció una carencia de proyecto educativo nacional, en virtud de que, por una parte, no existía un Estado fuerte capaz de imponer una dirección clara y, por otra, no había un proyecto capitalista sólido y moderno que pudiese orientar la política educativa. De tal manera, que ni durante el porfiriato, con un régimen autoritario, se dio un proyecto educativo consistente y universal. Las ideas liberales de educación gratuita, laica y universal que se impusieron, no pasaron de ser meros anhelos.

Una economía precapitalista, esencialmente agraria, sólo pudo ser sustituida paulatinamente a partir del primer cuarto del siglo XX, cuando –lenta pero de manera consistente– se comenzó a forjar el capitalismo moderno mexicano, con una incipiente industria, que requirió también de una *escuela capitalista* propiamente dicha, en el sentido de Baudelot y Establet.

El cardenismo, y su escuela socialista, pronto desaparecería del escenario, para dar paso a una educación orientada a formar los cuadros que se requerían para el proceso de rápido crecimiento que comenzó a tener el país a partir de la Segunda Guerra Mundial. Es en esta etapa, donde el aparato educativo cobra mayor organización y diversificación para apoyar el proceso de crecimiento económico, en los diversos sectores de la economía. Dándose un rápido acenso de las clases medias y una burguesía dependiente que habrían de protagonizar y empujar el proyecto nacional.

La clase política bajo los gobiernos de la revolución, organizados en partido único, impulsaron un proyecto keynesiano, con una estructura corporativa, favoreciendo la seguridad social y una política educativa que emulaba las viejas concepciones liberales de laicidad, gratuidad y universalidad, sin garantizar, lamentablemente, la calidad. Estos gobiernos llevaron a una situación extrema la concentración, de tal forma que la educación se financiaba hacia fines de la década de 1980, con un acelerado endeudamiento público.

La crisis del Estado benefactor tuvo su reflejo en la educación, con el consecuente recorte presupuestal hacia la educación pública y el impulso a políticas neoliberales que están orientadas a desalentar la inversión estatal

en la seguridad social y, a su vez, en la educación. Con ello se ha incrementado la migración de mexicanos a Estados Unidos y la maquila en la frontera entre ambos países. La educación ha sido incapaz de impulsar el desarrollo de las fuerzas productivas, en la medida en que, en todo caso, apoya la formación de cuadros de baja calificación técnica y científica.

La educación en México debe responder a los patrones internacionales y a la dinámica de los procesos de globalización económica. Estos últimos más propios de las economías posindustriales, arrastrarán consigo tendencias hacia la organización posmoderna y la “sociedad del conocimiento” para apuntalar un proyecto hegemónico de sociedad global que dé sustento al mercado global y a una democracia global. La “sociedad del conocimiento” parece más una utopía, cuya realidad implica que las instituciones de educación se transformen bajo un guión de libre mercado, como el imperativo de un pensamiento hegemónico cada vez más confrontado por las manifestaciones de la diversidad cultural.

Las líneas de la política educativa muestran una tendencia a la continuidad y profundización en el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* (PND), el cual propone una educación basada en una transformación educativa, con pocas aportaciones para superar las limitaciones del sistema educativo nacional (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2007b), a partir del concepto de desarrollo humano, el PND se propone asegurar a los mexicanos la satisfacción de las necesidades de educación (PND, 2007:23) y reconoce como propuesta para el Proyecto México 2030, lograr una educación de calidad con formación de valores y capacidades. La promoción del desarrollo humano sustentable se orienta por un perfeccionamiento centrado en la educación y la formación como elementos esenciales.

Los procesos de transformación institucional de la educación en México involucran a poderosos grupos de intereses en los ámbitos local y federal en la formulación y puesta en práctica de estrategias, por lo que se ha demostrado que cada institución es un caso diferente.

El conjunto de planes gubernamentales que intenta modificar el sistema de educación tiene características distintas de realización, si se considera la voluntad de los actores y autonomía de las instituciones públicas y privadas. Una de las principales tendencias en los sistemas de educación es la expansión cuantitativa que permita el acceso de todos los grupos sociales en las regiones. En un futuro próximo, el sistema educativo mexicano debe terminar con la marcada desigualdad de la distribución geográfica.

Para lograr una mayor eficiencia en los recursos se hace necesario poner en práctica sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas de la aplicación de recursos. Se requieren políticas, estrategias, normatividad e indicadores de desempeño de la calidad académica y de atención a las demandas del entorno y del mercado laboral. Es además importante dar difusión a los resultados de las evaluaciones, asegurar la realimentación a los actores involucrados en los procesos educativos para establecer las medidas correctivas pertinentes.

Ante este panorama, mucho queda por hacer en materia de educación durante este siglo XXI que comienza, si esperamos que México recobre el camino hacia una mayor estabilidad que se funde en la equidad y pluralidad social y cultural de todos los mexicanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alejo López, Francisco Javier (1969), *La estrategia del desarrollo económico de México en 1920-1970*, Era, México.
- Castillo, Isidro (1965), *México y su revolución educativa*, Pax, México.
- Cypher, James M. (1992), *Estado y capital en México*, Siglo XXI Editores, México.
- De la Peña, Sergio (1984), *Trabajadores y sociedad en el siglo XX*, IIS/UNAM, México.
- Guevara Niebla, Gilberto (coord.) (1992), *La catástrofe silenciosa*, FCE, México.
- Key Vaughan, Mary (1982), *Estado, clases sociales y educación en México*, tomos I y II, SEP/FCE, México.
- Latapí Sarre, Pablo (1975), “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos”, *Comercio Exterior*, vol. 25, núm. 12, diciembre, Bancomext, México.
- (coord.) (1988), *Un siglo de educación en México*, FCE, México.
- Luis Mora, José María (1949), *El clero, la educación y la libertad*, Empresas editoriales, México.
- Martínez Della Rocca, Salvador (1983), *Estado, educación y hegemonía, 1920-1956*, Línea/UAA/UAZ, México.
- Martínez Jiménez, Alejandro (1996), *La educación primaria en la formación social mexicana: 1875-1965*, UAM-Xochimilco, México.
- Martínez Jiménez, Alejandro (2008), “Educación corporativizada e industrialización sustitutiva, México, 1960 a 1976”, *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, número especial “Educación”, UAM-Xochimilco, México, pp. 313-331.
- Meneses Morales, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, CEE/UIA, México.

- Montemayor, Carlos (2009), “Echeverría y Nixon: el sueño de una alianza”, *Proceso*, núm. 1709, 2 de agosto, México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1996), *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, FCE, México.
- Noriega, Margarita (1998), “El financiamiento de la educación: su historia y su estudio”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo I, FCE, México.
- Observatorio ciudadano de la educación (2000), *Comunicados*, vol. I-30, mayo, México.
- Ornelas, Carlos (2008), *Política, poder y pupitres (crítica al nuevo federalismo educativo)*, Siglo XXI Editores, México.
- Padilla Arias, Alberto (2001), “Rafael Ramírez, la educación rural y la configuración del nuevo Estado nacional posrevolucionario”, *Reencuentro*, núm. 31, UAM-Xochimilco, México.
- Prawda, Juan (1988), “Desarrollo del sistema educativo mexicano, pasado, presente y futuro”, *México 75 años de revolución, (educación, cultura y comunicación I)*, FCE, México.
- Seminario de Historia de la Educación (2005), *Historia de la lectura en México*, Colmex, México.
- Solana Fernando *et al.* (1982), *Historia de la educación pública en México*, tomos I y II, SEP/FCE, México.
- Solís, Leopoldo (1973), *La economía mexicana: análisis por sectores y distribución*, FCE, México.
- Talavera, Abraham (1973), *Liberalismo y educación*, colección Sep-Setentas, SEP, México.
- Tank Estrada, Dorothy (2005), *La educación ilustrada, 1786-1836*, Colmex, México.
- Taylor, Meter J. (1994), *Geografía, Estado-nación y localidad*, Trama, Madrid.
- Tello, Carlos (1980), *La política económica en México 1970-1976*, Siglo XXI Editores, México.
- Torres Bodet, Jaime (2005), *Textos sobre educación*, Conaculta, México.
- Vasconcelos, José (1981), “De Robinson a Odiseo”, en *Textos sobre educación*, SEP, México.
- Vázquez, Josefina Zoraida (2005), *Nacionalismo y educación en México*, Colmex, México.

¿La educación une el pasado con el futuro? Dos siglos de educación en México

Rogelio Martínez Flores
Javier E. Ortiz Cárdenas*

Un país sin historia es un país sin futuro, y un pueblo sin educación vacía de sentido a la historia; pero la historia no consiste solamente en evocar los hechos pasados como tales, sino reconstruirlos mediante la confrontación continua entre investigación empírica y reflexión teórica, lo que hace indispensable enriquecer la problemática educativa de nuestro país al contextualarla, al enfocarla desde la crítica y la utopía, de ahí que en el presente ensayo se intente reflexionar sobre el hilo temporal que ha recorrido la educación en México, ubicándola en los contextos más amplios que le dan sentido y orientación, ya sea en una visión tendencial o en una prospectiva.

EL PRESENTE

Cuando intentamos ver panorámicamente el pasado para situarnos en el presente y configurar futuros, recurrimos a la historia –con sus diferentes perspectivas teóricas y las consabidas evidencias empíricas– conjuntamente con los horizontes de cognoscibilidad que posibilitan otras ciencias y disciplinas. Particularmente, cuando hablamos de educación debemos tener presente, por una parte, que ésta hunde sus raíces en un pasado tan antiguo

* Profesores-investigadores del área “Educación, cultura y procesos sociales” en el Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco.

y casi mágico como el lenguaje, el trabajo y la alimentación, en tanto que parece que ninguna sociedad –desde que hay comunicación simbólica– ha podido abstenerse de educar; así, durante mucho tiempo la educación fue una actividad libre y desorganizada. Mucho después, hacia el siglo XV, aparece la escuela y los procesos sistemáticos, deliberados, especializados y focalizados de enseñanza, tal como ahora la entendemos (Jules en Brunner, 2000: 5).¹ Por la otra, no es prudente olvidar que la educación es un objeto complejo de estudio, cuyo abordaje exige la presencia de un sinnúmero de ciencias que con sus especificidades y sus fronteras fracturadas obligan a privilegiar algunos referentes y tópicos sobre otros, particularmente cuando se intentan mirar doscientos años de ella en el contexto de la formación económico-social mexicana, a propósito de las próximas evocaciones a la independencia y a la revolución.

De ahí que se considere respecto de la educación en general y de la formal (escolarizada) en particular, que su historia es del dominio público, de tal forma que habitualmente se dejan de narrar un sinnúmero de procesos, fenómenos y hechos, dado que se supone que están implícitamente articulados y, simultáneamente, son reificados o supuestos sin consideraciones analíticas, como lo puede ser la emergencia de los Estados-nación, la revolución industrial y las transformaciones culturales, que se entrecruzan cuando nominamos procesos tales como la creación de los sistemas escolares públicos con su obligatoriedad y en tanto cimiento de nuevas estructuras organizacionales que posibilitan los niveles y las secciones (Clark, 1993), así como la constitución y consolidación de los sistemas nacionales de educación.

Es sabido que la educación deviene con su autonomía relativa, en tanto que la cultura de la comunidad, la demografía, la actitud de las familias, las condiciones políticas, las demandas de la economía, las ideas sobre la educabilidad de las personas, las teorías del aprendizaje, las disponibilidad y uso de tecnologías y, los recursos que la sociedad está dispuesta a signar a este proceso inciden poderosamente sobre dónde, a quiénes, cómo, cuándo, y a quién se enseña –factores externos. Además, indudablemente, inciden

¹ Para este propósito es importante recordar que en los países en general, la asistencia a las escuelas de educación básica (primaria) se volvió obligatoria y universal entre los siglos XIX y XX; conforme pasó el tiempo, hacia el siglo XX se ha observado un aumento constante de la población que asiste a las escuelas de los niveles secundario y terciario. A la par que se van configurando y reconstruyendo elementos y conceptos tales como los de escuela, docente, discente, supervisor, director, cátedra, departamento y universidad; también emergen disciplinas y subdisciplinas que toman a la educación como objeto de estudio.

varios factores endógenos, como las tradiciones del sistema, la organización y administración de las instituciones que imparten enseñanza, la formación y conformación de los cuerpos docentes y, los estándares y métodos de evaluación empleados, entre otros (Brunner, 2000:4).

Bajo este esbozo, que elucubra sobre una rica historia con sus fortalezas y debilidades, echemos una primera mirada a algunas evidencias empíricas que pueden dar cuenta de algunas condiciones materiales que quizá den luz sobre una parte del denominado sistema nacional de educación en el contexto de México a finales del siglo XX y su posible devenir.

Desde una visión retrospectiva, en tanto que pareciera que la escuela mira siempre hacia atrás y pocas veces vislumbra el futuro, es posible analíticamente hacer una revisión sintética, en la que los últimos 200 años representan el periodo de mayor desarrollo del capitalismo moderno en su totalidad mundial. En tal horizonte temporal, el capitalismo en sus manifestaciones integradoras y excluyentes –sea visto como centro-periferia, sea como desarrollo-subdesarrollo o norte-sur, con su concentración, regionalización o mundialización, con sus inclusiones y exclusiones– ha evidenciado “un crecimiento rápido de los niveles de producción y del comercio internacional y una acumulación sin paralelo del capital físico y humano y de progreso técnico que ha penetrado todos los ámbitos de la actividad económica, creando nuevos patrones de demanda, de producción y de empleo” (Maddison, 1997:17).

Tres son los rasgos sustancialmente importantes del crecimiento del capitalismo en su devenir histórico durante estos dos últimos siglos:

- a) el crecimiento económico fue extraordinariamente rápido de 1820 a 1992. La población mundial aumentó cinco veces, el producto per cápita ocho veces, el PIB mundial cuarenta veces y el comercio mundial 540 veces; b) el incremento de ingreso per cápita difirió ampliamente entre países y regiones, de suerte que las diferencias interregionales se volvieron mucho más amplias, y c) el ritmo de crecimiento varió apreciablemente (Maddison, 1997:21).

Procesos de transformación semejantes parecen ocurrir al interior de las formas del Estado y el gobierno, la cultura, las leyes, los sistemas de salud y educación. Sin embargo, dar explicación a los fenómenos que acontecen al interior de los Estados-nación exige la determinación relativa de lo mundial. Es decir, hay que relativizar el peso de considerar *lo mundial* sea como totalidad o como sistema global, mediante un marco explicativo que hurgue

más allá de sus propios límites explicativos, para comprender las disimilitudes regionales y geográficas que desdibujan la condición de *lo mundial* como una totalidad homogénea. La apuesta que se hace aquí, refiere a que para allanar el camino hacia la explicación de lo mundial, es necesario revitalizar la categoría de Estado-nación como unidad de análisis. Es decir, que la lógica que prosiguen los procesos internos de los Estados-nación –aún mediatizados por la dinámica prevaleciente en el orden mundial–, no siempre está referida a lo que acontece en el orden mundial; hay en esta lógica un ámbito de autodeterminación, de tal forma que los Estados-nación tienen la posibilidad de regular y decidir la forma de establecer sus articulaciones y desarticulaciones, sus alianzas y rompimientos, sus inclusiones y exclusiones, tratados, guerras y conflictos en su interior.

De ahí que tal tarea suponga considerar que los Estados-nación tienen instituciones, tradiciones y políticas diferentes entre sí, que repercuten poderosamente tanto en la operación de las fuerzas de mercado como de la política y de la educación, entre otras instituciones que se realizan al interior de sus fronteras, como aquellas que las trascienden, de tal manera que teniendo una historia mundial, existen las historias nacionales y locales que siendo sincrónicas devienen con sus propias temporalidades.

Así, en el ámbito mundial dentro de una panorámica de casi doscientos años y considerando siete grandes regiones, se puede apreciar que las variaciones en el crecimiento de la población, junto con las variaciones en el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), han provocado ligeras modificaciones en lo relativo al Producto Interno per cápita de los países y regiones, en tanto que Europa Occidental y los Nuevos Países occidentales permanecen en los dos primeros lugares, y Oceanía y África en los dos últimos respectivamente para 1820 y 1992; si bien la diferencia entre el primero y el último ha pasado de ser 2.87 veces en 1820 a 13.54 veces en 1992; esto es, que con relación al PIB per cápita se ha mantenido el lugar en orden de las posiciones de importancia a escala mundial, en cuanto a crecimiento y desarrollo en casi 200 años, sin dejar de presentar hondas diferencias entre éstos (Maddison, 1997:24).

No ocurre lo mismo cuando por ejemplo se focaliza la observación en el crecimiento de la población o el PIB, donde existen cambios sustanciales entre los países y las regiones; tal es el caso de América Latina, cuyo crecimiento demográfico puede apreciarse en tanto tiene 23 veces más individuos entre 1820 y 1992, o los Nuevos Países occidentales que hasta 1992 habían crecido 27 veces más respecto de 1820. Algo semejante ha ocurrido

en relación con el PIB, mismo que ha crecido en ambas regiones 161 y 464 veces respectivamente (Maddison, 1997).

Esta primera aproximación parece que debe conjugarse con una inspección particular a los Estados-nación, para tener así una mejor visualización del panorama mundial y su configuración actual. Según Angus Maddison, de los diez Estados-nación que lideraban al mundo por su PIB en 1820 (China, India, Francia, Reino Unido, Rusia, Japón, Austria, España, Estados Unidos y Prusia), ocho de ellos aún mantenían su poderío en 1992; a pesar de que han tenido cambios en su orden de importancia.

Por otro lado, al inicio de la década de 1990 se evidencia que las regiones de los Nuevos Países occidentales, Europa Occidental y Asia cuentan entre sus filas a ocho de los diez países que tienen los mayores montos de producción (PIB) a escala mundial, lo cual, aunado a lo demográfico, el comercio, la terciarización de la economía, la estructura de consumo y los niveles de productividad permiten, en términos económicos, hablar de la tríada o del norte.

En este contexto mundial, delineado con trazos muy gruesos, se ubica América Latina hacia 1992 con sus aproximadamente 462 millones de habitantes (ocupando el tercer lugar a escala mundial), con una producción total (PIB) equivalente a 2 225 miles de millones de dólares (cotizado a precios de 1990) y un PIB per cápita de 4 820 dólares de 1990. Región dentro de la cual se encuentra México, por lo que es necesario resaltar una serie de aspectos históricos:

Cuadro 1
México, 1820-1992

Décadas	Población ^{1/}	Nivel del PIB ^{2/}	Niveles del PIB per cápita
1820	6 587	5 006	760
1870	9 219	6 543	710
1920	14 900	--	--
1970	51 176	193 141	3 774
1975	60 153	265 163	4 408
1980	69 655	365 972	5 254
1985	78 524	403 696	5 141
1990	86 154	430 550	4 997
1991	87 821	446 052	5 079
1992	89 520	457 646	5 112

^{1/} En miles, a mitad del año. ^{2/} En millones de dólares Geary-Khanis de 1990.

FUENTE: Angus Maddison (1997:27, 156-157, 264-265).

Del Cuadro 1 se puede inferir que entre 1820 y 1992 la población en México creció 13.6 veces; mientras que el volumen de producción (PIB) lo hizo 91.4 veces y, en cambio, el PIB per cápita creció tan sólo 6.7 veces. Estos coeficientes de multiplicación –en los años de referencia–, cuando se comparan con los promedios mundiales, revelan que México tuvo índices mayores de crecimiento en relación con la población y el PIB (13.6 respecto de 5 y 91.4 respecto de 40); pero fueron menores en lo relativo al PIB per cápita (6.7 respecto de 8). Algo diferente ocurre cuando dichos coeficientes se comparan con los alcanzados en América Latina, en tanto que los coeficientes de México son menores que los de la región (13.6 respecto de 23; 91.4 respecto de 161 y 6.7 respecto de 7 para la población, el PIB y el PIB per cápita respectivamente).

Así, en estas coordenadas espacio-temporales, podemos hablar con seguridad de la consolidación de dos grandes bloques regionales de Estados, a los que se les ha denominado, quizá provisoriamente, como Norte y Sur. En el primer grupo encontramos tres conglomerados relativamente estables, con un número de países encabezados por un Estado que pretende ser hegemónico en cada uno de ellos. Si bien son de todos conocidos, es prudente recordarlos: Norteamérica (con el Tratado de Libre Comercio) encabezada por los Estados Unidos; la Comunidad Europea (denominada aún hoy como Europa Occidental) liderada por Alemania y, finalmente, los nacientes Tigres Asiáticos acaudillados por Japón. Mientras que en el Sur se ubican el resto de los Estados del globo terráqueo.

Es decir, que frente a las estructuras que se ordenan a escala mundial al establecer multiplicidad de logros e interconexiones, las decisiones y las actividades de los Estados poderosos (Norte) tienen consecuencias significativas para los individuos y comunidades de los países del Sur, aunque sean lugares bastante distantes del globo (Petrella, 1997:46). Así, los Estados del bloque sur, sometidos a la presión de las fuerzas centrifugas (mundialización) y centrípetas (regionalización), se arriesgan con sus actores y sus fuerzas sociales –las viejas y las nuevas– a replegarse por la defensa de su integridad (integración) o a estallar en fracciones rivales y antagónicas (fragmentación) (Merle, 1997:19).

Sin duda que los informes y datos que se presentan a últimas fechas, analizados desde las nuevas posibilidades de la macroeconomía y de la política, apuntan a que en el mediano plazo, se estará presentando una fuerte confrontación entre los actuales modelos capitalistas. Esto es, entre el *modelo capitalista anglosajón* basado en el éxito individual, el beneficio

a corto plazo y la desregulación económica estatal, contra el *modelo comunitario de raigambre oriental* y, por qué no decirlo, propio de nuestras culturas originarias del sur, que valoran el éxito colectivo, el consenso, la preocupación por proyectos a largo plazo y una participación económica estatal más activa. En palabras de Thurow, será el conflicto del “yo” de Estados Unidos y Gran Bretaña contra el “Desvolk” (de Alemania) y el “Japan Inc.” (Gallardo, s/f).

Se puede decir que a mediados de la década de 1990 la tendencia dominante en América Latina –de la cual Chile se aparta claramente– podía resumirse así:

[...] en la mayoría de los países la situación siguió caracterizándose por tasas moderadas de crecimiento, una inflación también moderada y decreciente, un alto déficit en cuenta corriente financiado con capital externo y bajos coeficientes de ahorro nacional. El ahorro presenta en la región tres características fundamentales: *i)* estabilización en torno a una tasa equivalente al 20% del PIB; *ii)* tendencia al desplazamiento del ahorro nacional por el incremento del ahorro externo; *iii)* desplazamiento parcial del ahorro privado por el público. En Perú, Argentina, México y Venezuela, gran parte de los recursos captados se destinaron a la adquisición de empresas privatizadas, lo que no constituye acumulación de capital en el país receptor. En cambio, en Colombia, Chile y Costa Rica la inversión extranjera directa realizada durante el último quinquenio ha contribuido en gran medida a la ampliación de la capacidad productiva. En lo que concierne a la reestructuración de la capacidad productiva, se destaca el creciente papel de los recursos primarios en la producción de la región y, en particular, de la industria de productos básicos, cuyo caudal exportador se ha expandido notoriamente. La capacidad exportadora global de la región ha crecido de manea llamativa; en su composición ha disminuido la proporción de los productos primarios, mientras que ha aumentado la de las manufacturas y semimanufacturas que procesan recursos naturales. Sin embargo, la incidencia relativa de los productos básicos en las ventas al exterior es mayor en América Latina que en el promedio de los países en desarrollo. Consiguientemente, el poder de compra generado por las exportaciones latinoamericanas se ha visto particularmente afectado por la caída de los términos de intercambio, que afecta no sólo a los productos primarios sino también a los bienes industriales homogéneos. Ahora bien, por lo general, la actividad de estas nuevas plantas industriales se ha limitado a las fases iniciales de procesamiento, sin

avanzar hacia un mayor valor agregado nacional y la elaboración de productos especiales (como papeles finos, aceites hidrogenados o con bajo colesterol, aceros especiales, perfiles de aluminio, café soluble y aleaciones de cobre, entre otros) es una tarea que tiende a quedar en manos de los compradores externos [...] Sigue vigente pues una característica fundamental del desarrollo regional, el agregado de valor intelectual a los recursos humanos y naturales disponibles ha sido particularmente exiguo, lo que de una u otra manera implica que se trata de un desarrollo fruto más bien de la imitación de un proceso sobre las carencias y potencialidades internas (Arocena, 1997:19-21).

Adelantando un poco –y sin evadir la discusión crítica–, pueden distinguirse en términos económicos, sociales y políticos, cuatro grandes conjuntos empresariales emanados de las readecuaciones obligadas o acordadas en nuestro espacio-tiempo sur: las empresas públicas; las pequeñas y medianas empresas de capital nacional; las subsidiarias de las transnacionales; y los “grupos económicos con capital nacional, esto es, organizaciones empresariales de amplio espectro (GEN)”, cuya facturación anual –en México, Brasil, Argentina y Chile– no es inferior a los doscientos millones dólares anuales. Si esto es cierto, los grandes grupos empresariales nacionales y las transnacionales aparecen como los principales beneficiarios de las transformaciones recientes, sin dejar de considerar algunas políticas económicas con un carácter más nacionalista que se ha visto repuntar a últimas fechas en algunos países de nuestro subcontinente. Por lo tanto parece que los sectores que participaban de la exportación, las actividades vinculadas a los recursos naturales, los grandes conglomerados de capital nacional y muchas empresas transnacionales pudieron adaptarse con más éxito a las nuevas circunstancias (Arocena, 1997:19-23). De ahí que no habrá que olvidarlos cuando hablemos de las arenas o campos de fuerzas en los que se decide y se hace lo propio en la educación.

En tal sentido, las evidencias empíricas y un número cada vez más creciente de modelos conceptuales enmarcados en las ciencias de la educación, apuntan en términos generales a que tanto en las sociedades del norte como en algunas ínsulas de las sociedades del sur, los cambios más relevantes que enfrenta en la actualidad la educación son:

[...] *i*) tanto el conocimiento científico como aquel que se privilegia en la escuela, deja de ser lento, escaso y estable; *ii*) el establecimiento escolar deja de

ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información; *iii*) la palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional; *iv*) la escuela ya no puede actuar más como si las habilidades, actitudes, destrezas, conocimientos y estructuras cognitivas –competencias– que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos, pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial; *v*) las tecnologías tradicionales del proceso educativo están dejando de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender; *vi*) la educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito del Estado-nación e ingresa, ella también, en la esfera de la globalización. La empresa educacional vuelve a desconectarse, se descentraliza y empieza a admitir, en muchas partes del mundo, un mayor componente de actividad, gestión y financiamiento privado particularmente en las sociedades del sur, lo local se ve forzada a entrar en contacto con lo global en tanto que las naciones se ven compelidas a competir en términos de capital humano y desempeño educacional; *vii*) la brecha de conocimientos a escala mundial queda expuesta con mayor nitidez y se convierte nuevamente en tópico de debate público, incluso pasa a formar parte de la agenda de los organismos multilaterales; *viii*) la escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización, ya que las sociedades modernas, contractualistas, atomizadas, sin un fondo común de creencias, encuentran dificultades para regular normativamente y desde las alturas el comportamiento de la gente (Brunner, 2000:17-21).

Sin que necesariamente exista ya un acuerdo entre los científicos sociales, los siguientes factores pueden considerarse como determinantes para explicar el grado y nivel de diferenciación de las regiones socioeconómico-educativas:

[...] *a*) el progreso tecnológico; *b*) la acumulación de capital físico en el que generalmente es necesario que el progreso técnico sea incorporado; *c*) el mejoramiento de las habilidades humanas, de la educación formal y de la capacidad organizativa; *d*) una integración más estrecha de las economías nacionales a partir del comercio de bienes y servicios; la inversión y la interacción intelectual y empresarial; *e*) las economías de escala; *f*) los cambios estructurales y, *g*) la relativa escasez o abundancia de recursos naturales (Maddison; 1997:39); esto es: primero, la estabilidad macroeconómica es condición necesaria para lograr una educación universal, eficiente y eficaz.

Segundo, la educación no se contagia en forma automática; es necesario abordar directamente las necesidades humanas a partir del proceso de desarrollo. Tercero, no hay una política capaz, por sí sola, de impulsar la educación, para lograr este objetivo es preciso adoptar un enfoque integral de políticas públicas. Cuarto, las instituciones son importantes; una educación permanente debe asentarse en procesos que favorezcan la equidad, la integración social y se adapten a los nuevos contextos (Banco Mundial, 2000:1).

De lo enunciado anteriormente se pueden privilegiar uno o más factores para indagar y reconstruir la trayectoria de desarrollo de los Estados-nación, así como explicar la interacción que mantienen con otros Estados y los posibles impactos que puede provocar y que le son provocados. En nuestra particular reconstrucción, tomaremos como eje a los sistemas de educación en general y al sistema nacional de educación en particular.

Al igual que en otros sectores de la(s) sociedad(es) que conforman al Estado-nación y al mundo, las trayectorias cuantitativas y cualitativas de la expansión regional de la educación formal en general y de la educación no formal en particular, no han sido regulares y se han entrecruzado a través del devenir histórico, de tal manera que la escuela, los centros de investigación y las relaciones de transformación que los seres humanos establecen sobre la naturaleza, han potenciado el conocimiento en sus diferentes posibilidades: estético, común, mágico-religioso y científico; de tal forma que ya en el siglo XXI es posible reconocer al conocimiento como elemento *sine qua non* de la vida humana, esto es, que “sencillamente para vivir, hemos de transformar los recursos de que disponemos, en cosas que necesitamos y, para eso, se requieren conocimientos” (Banco Mundial, 1999:16).

En los últimos decenios se ha acuñado la frase “nada escapa a las leyes del mercado”. Sin embargo, al igual que otros factores, en general la educación ha sido legislada como un derecho social de los ciudadanos de los Estados-nación y se reconoce que la “comercialidad del conocimiento está limitada por dos características que lo distinguen de los productos más tradicionales. La primera es que si una persona utiliza un conocimiento concreto no impide que ese mismo conocimiento pueda ser utilizado por los demás [...] En segundo lugar, cuando un conocimiento es ya de dominio público, quien lo descubrió difícilmente podrá impedir que otros lo utilicen” (Banco Mundial, 1999:16). Es innegable que los Estados-nación, al

tratar a la educación como un bien público² o como servicio público, ha posibilitado que en el devenir del tiempo se haya configurado un mercado del saber y de ofertas educativas, contexto donde la interacción entre los particulares hasta ahora se acepta que sea regulada por el Estado, para el caso de México.

EL PASADO

En este tenor, cuando nos adentramos en los tiempos anteriores al actual –en un intento para entender nuestro presente–, es posible hablar a escala mundial de revoluciones o transformaciones educativas, el análisis se refiere precisamente a esos cambios de paradigma, desde el cual se organizan las tareas sociales de la educación. A lo largo de la historia dichos procesos –inevitablemente escasos– han sido siempre producto de una particular constelación de cambios en el entorno en que opera la educación. Son procesos que toman largo tiempo en producirse. No operan solamente en la esfera del poder, donde los efectos suelen observarse de inmediato. Suponen, por el contrario, una duración más larga, pues sólo fructifican cuando producen nuevas prácticas culturales e instauran un nuevo principio educativo en la sociedad (Brunner, 2000:4-5). Ellos configuran y son constreñidos por las narrativas de los procesos macrosociales educativos, regionales, nacionales y locales; esto es, que las revoluciones educativas mundiales se entretujan y destujan con las revoluciones educativas dentro de cada uno de los Estados-nación. De ahí que desde el inicio del devenir humano hasta épocas más o menos recientes, en nuestro país, al igual que

[...] en la mayor parte de las sociedades humanas, según ha demostrado Arnold Toynbee [...] la educación, en el amplio sentido de transmisión de una herencia cultural, ha sido una actividad no deliberada y desorganizada. Por lo general la gente adquiere su cultura ancestral como aprende su lengua materna [...] por ejemplo se pueden listar 55 dispositivos que han sido utilizados para el aprendizaje, tan dispares como la imitación, la ejemplificación, el uso de premios y castigos, las ceremonias rituales, la memorización inducida, la experimentación, los juegos, la observación, la manipulación de objetos físicos, la música, las leyendas, etcétera. Pero sólo con la apari-

² “Bienes públicos” son aquellos que violan el principio de exclusión, es decir, no pueden estar limitados a aquellos individuos dispuestos a pagar por ellos (Swanson y King, 1997:4).

ción de la escuela dichos métodos han pasado a formar parte de un proceso sistemático, deliberado, especializado y focalizado de enseñanza [...] He aquí [...] *la primera revolución*, aquella que inventó la escuela... Fue, esencialmente, una revolución en la forma de organizar el proceso educacional. De un paradigma disperso, familiar y comunitario se pasó a un paradigma institucional, metódico y propiamente didáctico. Los métodos de enseñanza desarrollados a lo largo de la historia empezaron a ser sistematizados (incluso teorizados) y a ser usados con un propósito explícito de inculcación cultural (Brunner, 2000:5-6).

En nuestro caso, ahí se ubican tanto las diferentes configuraciones construidas por nuestros grupos originarios con su mayor o menor consolidación, como aquellas incorporadas y reconstruidas por el mestizaje o la hibridación de la interacción española, correspondientes a las épocas prehispanica y colonial.

Poco después, se trastocaron las formas materiales, sociales y simbólicas de aquellas configuraciones societales, produciendo y reproduciendo tejidos y estructuras sociales tales como la revolución industrial en lo económico-político, los Estados-nación en lo político-social, la ciencia con sus modelos, métodos, teorías y aplicaciones en lo relativo al conocimiento humano, la secularización de las relaciones sociales, el libro y tantas cosas más; también se puede hablar de *la segunda revolución educativa* a escala mundial, entre el Renacimiento y la Revolución Industrial:

Se pone entonces en movimiento la creación de sistemas escolares públicos [...] Un cambio epocal en la forma de organizar espacialmente el poder y de legitimar su ejercicio sobre la población, dio lugar a una nueva forma de organizar la transmisión de la cultura nacional. De un paradigma privado se pasa a uno público; de un paradigma de institucionalidad fragmentada a uno de concentración de la tarea educativa. Las anteriores formas de coordinación [...] empiezan a ser reemplazadas por una coordinación de tipo burocrática, o de comando administrativo, que reposa en la homogeneidad de las reglas y en la regularidad de un financiamiento proporcionado por la autoridad central [...] De la cultura oral se pasa al reino del texto impreso [...] La estandarización que trae consigo la imprenta no sólo incide sobre la imagen social que se tiene de los errores textuales y las correcciones [...] Al fijar la palabra y objetivarla se volvió posible también interpretarla –como hacen los protestantes– y tomar distancia respecto de la autoridad del enunciante (Brunner, 2000:6).

En nuestra América, tales construcciones más bien parecen coincidir con los movimientos de independencia –recuérdese la evocación de los enciclopedistas– y su desarrollo a lo largo del siglo XIX. Fue una etapa de gestación de una alianza política en favor de la educación pública, a la par de incubar en la población –naciente sociedad política y sociedad civil– un sentimiento de pertenencia a un conglomerado nuevo. Dicho proceso constituyó un gran esfuerzo de gestación de una identidad común para el conjunto de la población, este esfuerzo podría ser comparado con la creación de una religión civil, es decir, hablamos del primer tramo en la creación de la nación, como el desarrollo de una creencia de una población en sí misma (Casassus, 1995:19-20).

Desde las luchas por la emancipación a inicios del siglo XIX hasta la primera década del siglo XX, la relación entre el Estado y la educación se encontró mediatizada por la idea de generar la *nación*, el *desarrollo* –algunos dirán *civilización*– y la modernidad. La coalición fundacional –grupos terratenientes, la iglesia católica, algunos pocos científicos y el ejército– se constituyó principalmente alrededor de la dirigencia político-militar. Con el tiempo las rivalidades políticas y la emergencia del incipiente capital industrial y el precoz capital financiero, coadyuvaron a la preocupación de la coalición en términos de considerar, por una parte, la legitimidad del Estado y, por la otra, aunque un poco más lentamente, la construcción de la nación. Por supuesto que hay indicios de la existencia sobre la delimitación de la educación formal, si bien no hay suficiente claridad operacional entre lo secular y lo religioso, lo público y lo privado, los grupos de edad y los niveles y grados y, la vocación y la formación de los enseñantes. Sin duda que estaba germinando la posibilidad de la obligatoriedad en tanto derecho de la educación como bien público y lo que después sería el Sistema Nacional de Educación (SEN) y la(s) función(es) social(es) de la educación.

Particularmente, a partir de la segunda y tercera décadas del siglo XX, lo propio a la educación formal, en términos generales, se puede asumir como una narrativa retórica que permite leer, según Luis Ratinoff, tres funciones principales: *coordinar*, *movilizar* y *legitimar*,³ que con el devenir del siglo

³ “Las retóricas tienen tres funciones principales [...] ‘coordinar’, contribuyendo a unir un conjunto de intereses distintos mediante la provisión de valores y propósitos compartidos [...] ‘movilizar’, facilitando la incorporación de nuevos grupos comprometidos a través de fines y justificaciones especiales [...] ‘legitimar’, construyendo una imagen de criterios de corrección aceptable para el resto de la comunidad” (Ratinoff, 2004:24).

pasado ha posibilitado principalmente transitar de la tradición pedagógica a la visión sectorial de la educación, esto es, de la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar de la nación como comunidad abstracta, hasta los individuos imaginados como máquinas inteligentes susceptibles de ser competentes en distintos niveles de productividad, de la oferta a la demanda en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ratinoff, 1994:16-24). A su vez, este entramado permite percibir cómo después de la estructuración del SEN por niveles, grados y edades, fue expandiendo su cobertura y a su vez posibilitó la emergencia de la diferenciación, la distinción y, por lo mismo, de la inequidad en la distribución de la escolaridad, de manera semejante a la distribución desigual de la riqueza en nuestro territorio.

Durante las décadas de 1920 y 1930, en nuestro país emergió con toda claridad el Estado docente,⁴ el instrumento idóneo para ello sería el sistema de educación pública y nacional que se estaba creando. Si esto es cierto, puede sostenerse que, ante todo, la constitución del sistema de educación pública fue un acto político cuya finalidad fue un esfuerzo de integración de los sectores populares a la vida de la sociedad, mediante el cual se esperaba formar a un “ciudadano activo”. A la función de mantener y fortalecer la nación mediante la diferenciación de los excentros coloniales y de los nuevos vecinos, se agrega la necesidad de que los sistemas educativos puedan darle un contenido propio, proyectado el plan nacional de la educación, sobre otro: básicamente el del progreso, el proyecto voluntarista de vincular el quehacer de los sistemas educativos con la idea del progreso (Casassus, 1995:22).

No es difícil percibir que en esa época entran a participar en la vida política nuevos actores sociales: los sectores representativos de una industrialización emergente, una incipiente clase media, la burocracia estatal y los cuerpos corporativos ligados a ella (Casassus, 1995:23). No es posible ignorar la emergencia de un sistema de intereses urbanos basado en la producción industrial y en la burocratización de los servicios, Una maquinaria burocrática comprensiva que objetiva los mandatos del aparato político y una naciente cultura de la civilización. Poco después, durante la década de

⁴ Para Luis Ratinoff, éste se ancla en la demanda y se caracteriza por dos objetivos: el uso de la enseñanza primaria obligatoria para consolidar las bases electorales de la sociedad política, y la gratuidad y la apertura de los niveles educativos medios y superiores para la formación de una élite amplia comprometida con los valores nacionales; a su vez, la naciente burguesía va a distinguirse impulsando la educación privada (Ratinoff, 1994:25-30).

1940, se conocerán las formas propias al pluralismo, en tanto que el culto a la nación será desplazado por el culto a la democracia, esto es, la democracia como estilo de vida (Ratinoff, 1994:31-32). Sin duda bajo la tutela del Estado, se deja ver como posibilidad formal la emergencia de la educación privada, particularmente proclive a las familias cuyos ingresos les permiten ingresar a ella, ya que no hay que olvidar que siempre han existido familias cuyos excedentes en sus ingresos les han permitido formar a sus descendientes en el extranjero, sea en Europa o en Estados Unidos.

La educación masiva, con un crecimiento extraordinario de la matrícula –resultado de *la tercera revolución educativa*–, ha sido el equivalente a la alfabetización de todos. Saber leer y escribir pasa a ser el pasaporte requerido para ingresar a la Galaxia Gutenberg. La estandarización del proceso educacional se convirtió en la base de su progresiva extensión a todos, así como la organización de la producción en las fábricas ha permitido masificar los productos industriales. Ambos fenómenos parecen adoptar los mismos principios de división mecánica del trabajo, especialización y secuencialización de las tareas, disciplinamiento de la actividad humana y jerarquización de las funciones y posiciones (Brunner, 2000:7). La entrada de la ciencia en la industria tuvo una consecuencia significativa: en lo sucesivo el sistema educacional sería cada vez más decisivo para el desarrollo industrial. A partir de entonces se oír la sentencia de que al país que le falte educación masiva e instituciones de educación superior adecuadas le será casi imposible convertirse en una economía “moderna”; y, al contrario, a los países pobres y atrasados que dispusieran de un buen sistema educativo les sería más fácil desarrollarse (Hobsbawn; en Brunner, 2000:7).

En términos más coloquiales, desde entonces pareciera que los alumnos deben cumplir sus tareas en un tiempo-espacio fijado, deben levantarse a la voz del profesor, no gritar, no correr y no empujar, en suma, operacionalizan la disciplina propia de la sociedad donde el capital ha subsumido real y formalmente al trabajo.

Con todo, la masificación más allá del nivel primario tardó casi un siglo en producirse. En efecto, recién a partir de 1950 se extiende a los niveles secundario y terciario. A escala mundial, la matrícula primaria aumentó más de 50% entre 1950 y fines de la década de 1960, mientras la educación secundaria y superior incrementan al doble su cobertura. Para expandirse de la forma que hemos visto, la educación masiva adoptó un conjunto de técnicas que la caracterizan hasta hoy. Primero, instaló un proceso de enseñanza estandarizado en el ámbito de la sala de clases, el que progresi-

vamente incluiría a toda la población joven. Segundo, a nivel primario y secundario se multiplicaron los establecimientos coordinados y supervisados por una autoridad central. Tercero, dichos establecimientos cumplen su función mediante una rígida administración de los tiempos y las tareas formativas. Cuarto, se creó un cuerpo profesional de docentes que pasó a formar parte del cuadro permanente del Estado. Quinto, la educación debía encargarse de calificar y promover a los alumnos mediante un continuo proceso de exámenes. Sexto, se desarrolló una serie de fundamentos filosóficos y científicos –sedimentados en las ciencias de la educación– que proporcionan las bases conceptuales y metodológicas para esta empresa, la más ambiciosa emprendida por el Estado moderno (Brunner, 2000:8).

En este contexto, en nuestra nación se presentan dos momentos como formas particulares de esta revolución, la primera alude a la meritocracia –de 1950 a mediados de la década de 1980– y el capital humano desde entonces a la fecha.

Nuestro sistema educativo pasó a enfrentar tres retos: la expansión –otros prefieren llamarle masificación–; la progresiva especialización y su diversificación; y la confrontación con los procesos industriales y de servicios emergentes –nuevas demandas sociales. Parece no ser necesario hablar más del primero, recordemos que el proceso relacionado a la especialización estuvo ligado fuertemente a la creación de la burocracia estatal, a un financiamiento rápidamente creciente y a la constitución de un importante cuerpo social –los docentes como nuevo actor social. Respecto del tercer reto, si bien la mayoría de los científicos sociales dicen que aun cuando los representantes de los sectores productivos accedieron al poder político, el sistema educativo público respondió más a las demandas de la administración y del control social, que a las de la producción (Casassus, 1995:24-26).

La historia de la educación quedó así imbricada primeramente *con la historia de la construcción de la nación, de la democracia y el mercado*, asumiendo funciones esenciales para la integración cultural, el régimen político y la economía –de década de 1920 a la de 1950– para después asumir la promoción del mérito, si se quiere, el culto a la meritocracia tuvo “‘la virtud’ de aparecer como una extensión ética del concepto de competencia, ya que combinaba en abstracto las desigualdades existentes con criterios de equidad aplicados al punto de partida de los individuos” (Ratinoff, 1994:33; Brunner, 2000:8-9).

La década de 1960 y parte de la de 1970 se convirtieron en época de grandes inversiones y reformas optimistas para aumentar la cobertura de los sis-

temas educativos y para vincular la educación a la producción mediante las escuelas técnico-vocacionales, quizá en estos momentos emergió el Estado planeador (Casassus, 1995:27).

Sin embargo, poco tiempo después, hacia fines de la década de 1980 –la década perdida– la crisis de los planes de desarrollo económico tuvieron un correlato mayor en la crisis educativa. La percepción social optimista de la otrora educación como panacea del desarrollo, se desmoronó y fue reemplazada por una creciente desilusión acerca de lo que se puede esperar de ella. La distancia generada entre las expectativas y las realizaciones se traduce en un sentimiento de egoísmo, frustración y decepción generalizada. En el nuevo contexto ideológico “neoliberal” emergente se estaba replanteando el tema de la iniciativa del Estado en general y, en particular, su definición en áreas tales como economía, salud, vivienda y educación. El ajuste estructural, se traducirá en una reasignación del gasto público, donde se aplicaron reducciones importantes en el campo social y, en particular, en el sector de la educación. “En esta área se tendió hacia el desplazamiento del sector público al privado transfiriendo la regulación de ella al mercado” (Casassus, 1995:31). Simultáneamente, en el discurso público se hablaba del fin de la historia, y los promotores de la globalización proponían que el cambio en la eficiencia en la provisión del servicio florecería con amplios horizontes de competencia, basados en la diversificación de la oferta; esto quería decir, para el caso de la educación, que se le asignaba a la escuela el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con una vida civilizada, de modo que el resultado agregado de esas conductas fuesen economías local e internacionalmente sostenibles. De ahí que, a partir de ese momento, hablamos del discurso de la globalización, en tanto que retórica del capital humano (Ratinoff, 1994:35-36).

Durante el siglo XX y lo que va del presente, la trayectoria del sistema de educación nacional ha sido de todas maneras sorprendente; a pesar de las conflagraciones mundiales, los efectos de diversos desastres naturales, la falta de continuidad de programas oficiales y las dramáticas pérdidas de financiamiento, el SEN ha seguido creciendo y diversificándose. Los efectos perversos de esta situación han tardado en aparecer: el análisis de los resultados de las mediciones de logro indican una caída en los aprendizajes y en los rendimientos de las destrezas básicas de los alumnos. Se puede decir que el sistema creció con servicios mal preparados para la escala de masividad operacional a la que se enfrentó, así como con deficiencias notables para

afrontar la diversidad social y cultural de los demandantes, de ahí que el costo de ello fuera una pérdida en la calidad.

Igual que en el resto de los Estados-nación, el SEN no ha sido una realidad construida de una vez y para siempre; así, en estos dos siglos pasados se puede avizorar analíticamente que nuestro sistema de educación se ha unificado, sistematizado, diferenciado y especializado. Cualquiera que sea el caso, el resultado ha sido el crecimiento por la ampliación del servicio y, dado que se produce una especie de retroalimentación del subproceso de especialización, ese crecimiento seguirá produciéndose en el futuro, salvo que ocurra una gigantesca catástrofe de extinción demográfica (Archer, en Brígido, 2006:131-132).

Esa espiral de crecimiento puede no detenerse pronto, en virtud de que en el imaginario social la educación está directamente asociada, por una parte, con un mayor bienestar, pero hoy existe una creciente importancia del conocimiento especializado, se valora a la educación como factor de acceso a bienes sociales de diverso orden –si bien ello puede significar que el no tenerla acarreará consecuencias que nadie quiere sufrir– y, por otra, se habla de la valoración de la educación como factor de desarrollo e integración social en tanto valores, pautas de conducta y actitudes, entre otras condiciones culturales que facilitan la convivencia en sociedades complejas como la nuestra (Brígido, 2006:139-140).

Desde el punto de vista social, la educación pública, si bien ha sido nacional en la idea de incorporar las poblaciones al sistema, lo ha hecho diferenciadamente. Se puso en evidencia que la forma de operar del sistema educativo también ha sido un filtro que propicia la incorporación selectiva en el mundo laboral y de ahí se puede hablar que coadyuva a la diferenciación en el desempeño personal y social. La educación pública parece, por una parte, un mecanismo que opaca las diferencias sociales y, al hacerlo, las hace soportables; sin embargo, por otra, las hace parecer como un factor de rigidez de la estructura social que se diferencia al interior de ella sin generar movilidad (Casassus, 1995:29:30).

EL FUTURO

De acuerdo con escritos recientes, en el campo de la educación nacional habrá que tomar en cuenta algunos desplazamientos del enfoque conceptual vigente, esto es, que estamos obligados a:

- superar la visión atomizada de la educación, la capacitación y la investigación operan como compartimientos estancos y avanzar hacia un enfoque que integre estas dimensiones entre sí y con el sistema productivo,
- replantearse el papel del Estado [...] adoptando un esquema que potencie la orientación estratégica, la regulación, el impulso de las autonomías y la evaluación de resultados,
- destinar mayores recursos a las necesidades, haciendo desempeñar plenamente al Estado su papel compensador y en algunos casos redistributivo,
- movilizar diversas fuentes de financiamiento para incluir, de manera creciente, los recursos privados,
- complementar las políticas dirigidas a proveer oferta educativa con mecanismos de promoción y subvención de la demanda,
- pasar del énfasis puesto en la cobertura o cantidad [...] a la primacía de la calidad, la efectividad y los resultados,
- pasar de un sistema de capacitación desconectado de los requerimientos productivos a una nueva relación entre educación, capacitación y empresa,
- pasar por la consideración de la ciencia y la tecnología como áreas indiferentes al desarrollo, a un esfuerzo conjunto de universidades, empresas y gobiernos para incorporar el conocimiento a la competitividad (Gajardo, 1999:9).

En tanto que el escenario del presente se caracteriza por trastocamientos fundamentales tales como: *i*) el cambio económico tanto en los medios de producción como en las relaciones sociales de producción; *ii*) las transformaciones que advierten los Estados-nación con su reconfiguración, su retrotraimiento de la esfera económica, la emergencia de la tercera vía, los nuevos actores y las correlaciones de fuerza a su interior; *iii*) la revolución tecno-científica dada la reconfiguración de las redes de producción y reproducción del conocimiento y la emergencia de los sistemas nacionales de innovación; *iv*) la ampliación y modificación de las ciencias de la información tanto en los canales como en los servicios de contenido y de acceso y, por supuesto, en el uso de tecnologías nuevas. Cada uno de estos cambios o su conjunción tienen ondas repercusiones en las relaciones sociales en general y en los ámbitos políticos, culturales y educativos en particular.

En efecto, la situación económico-social que se está viviendo, lejos de ser pasajera, apunta a una mutación de la civilización occidental,⁵ por cuanto ésta se transforma profundamente de manera concomitante al proceso productivo basado en tecnologías digitales, con la flexibilización de trabajo y la interconexión de sus economías (Schwartz y Leyden, 1997), lo que ha permitido una nueva configuración mundial de los mercados (globalización-regionalización) y un reacomodo de la estructura social (integración-fragmentación); lo que ha generado procesos de inclusión o exclusión (norte-sur) exorbitantes, así como una mayor polarización de las clases y grupos sociales y un ataque frontal a las cosmovisiones tradicionales de poblaciones enteras.

Si bien se había estimado que “las particularidades y contrastes nacionales de los pueblos desaparecen cada vez más, al mismo tiempo que se desarrolla la burguesía, el libre comercio, el mercado mundial, la uniformidad de la producción y las condiciones que de ella se desprenden” (Marx, en Merle, 1999:12); ahora la peculiaridad reside en que los Estados se ven sacudidos de frente por fuerzas contradictorias que controlan cada vez con mayor dificultad. Frente a las estructuras que se ordenan a escala mundial, la supervivencia de colectividades independientes está depositada en los Estados, que aún hoy son depositarios de los valores otrora nacionalistas: lengua, educación y tradición, mismos que pueden constituirse en un posible freno a la búsqueda enloquecida de rentabilidad y de racionalidad, que predomina en el mundo (Merle, 1999:19).

Aceptando la validez del argumento de que en los últimos tiempos se ha configurado un contexto de mundialización en el que existe una reestructuración profunda del Estado y de la sociedad civil, ahora cabe reflexionar lo que ello implica para el contexto nacional; circunscribiendo nuestro ámbito de reflexión, por una parte al SEN y las interrelaciones de éste con la sociedad civil y el Estado y, por otra, para la realidad de nuestras formaciones económico-sociales: *i*) la reconfiguración espacio-temporal que objetiva; *ii*) los renovados y/o inéditos movimientos sociales de actores individuales y colectivos que se hacen presentes; *iii*) los imaginarios sociales que se preservan, emergen y/o reconfiguran; *iv*) las actuales vivencias, experiencias y re-

⁵ La crisis de la década de 1970 se interpretó como coyuntural, la de la década de 1980 como un problema de caja, como un aspecto cíclico; es hasta la década de 1990 que se toma conciencia de una ruptura de tendencias profundas que puede apuntar hacia una crisis civilizatoria (Signora, 1983).

presentaciones que configuran la cultura política de los ciudadanos de hoy en día; *v*) los procesos y formas de representación individual y colectiva de la educación y la cultura; así como *vi*) la reconfiguración de las relaciones sociales de producción conjuntamente con el desarrollo de las fuerzas productivas y sus matices que en el momento estructural actual se manifiestan, hacen impostergable el estudio sociológico de las nuevas manifestaciones de las necesidades normativas, sentidas y prospectivas, expresadas implícita o explícitamente por sus actores e instituciones, así como sus causas, efectos, reconfiguraciones y posibles soluciones.

En este empeño por vislumbrar e incluso planear el futuro, surgen distintas tendencias:

[...] *a*) la elaboración de periodicidades en las que se subrayan momentos significativos y de ruptura, tanto en la historia general como en la sucesión de generaciones; *b*) la construcción de imágenes y representaciones colectivas que le imprimen coherencia y legitimidad a las acciones individuales; *c*) la tendencia histórico-cultural “irreprimible” de consultar a quienes pueden conocer o estar ligados al futuro; y *d*) la característica propia del ser humano de pensar antes de actuar (Jouvenel, 1993b:51-71).

Lo anterior nos obliga a conceptualizar la planeación como categoría histórica ya que, por una parte, tiene un contenido histórico real que corresponde a algo empíricamente observable y, por otra, requiere ser trabajada en términos de posibilidad heurística o analítica para organizar la evidencia histórica pasada con una correspondencia mucho menos directa que la actual; esto quiere decir que, bajo el modo de producción capitalista, la planeación es una realidad inmediata y, en cierto sentido, directamente experimentada, mientras que en las formaciones precapitalistas no puede ser más que una construcción analítica que da sentido a un complejo de datos que de otro modo serían inexplicables (Thompson, 1984 y 1989).

Ahora bien, provisionalmente estaremos de acuerdo en que el futuro no es un dato y, por lo tanto, es o puede ser un ámbito abierto al devenir y a la creatividad humana: *a*) como *ser actuante*, el futuro es para el hombre el campo de la libertad y de la voluntad; *b*) como *ser pensante*, el futuro será siempre el ámbito de la incertidumbre; y *c*) como *ser sensible*, el futuro se relaciona con los deseos y las aprehensiones. De la misma manera, los estu-

dios del futuro se han constituido en procesos de investigación científica que pretenden ser creativos y estar orientados a la exploración del devenir con el objeto de prefigurar los cursos de acción (Jouvenel, 1993a; Miklos y Tello, 1991:39; Godet, 1991).

A continuación prefiguramos dos posibles escenarios, el primero con un horizonte de 15 a 20 años y el segundo en una posibilidad temporal de 25 o más años. Con ellos no pretendemos saber ni predecir cómo será la educación (o la vida) en el futuro remoto, ya que cualquier predicción en ese sentido contendrá siempre algún tipo de extrapolación del presente al futuro, que por lo demás es la pretensión de toda ciencia disciplinaria: establecer las leyes o regularidades que rigen el presente y proyectarlo al futuro (Maturana y Varela, 1998). Lo que nos lleva a pensar que en el futuro está el presente, porque es el presente lo que nos preocupa, con sus claras señales de una educación en crisis. Pensamos que no tiene sentido pensar en un futuro como una continuación de este presente. Si el presente que vivimos surge de las formas de pensar que dominan, y éstas no nos gustan, no tiene sentido aceptar un futuro que surja de las mismas formas, con la misma visión.

El mundo que vivimos lo construimos nosotros, con nuestro vivir. Sería absurdo especificar un futuro que no nos pertenece porque será de otros y no de nosotros mismos. No queremos quitarles a nuestros descendientes la responsabilidad de construir y asumir su tiempo.

No pretendemos prever nosotros el mundo que a ellos les pertenece hacer, por eso nos dedicamos a formar a las nuevas generaciones ahora, para que ellos sean más capaces de hacer en el futuro el mundo que ellos definan y no el que nosotros predefinamos desde este hoy. Sin embargo, aunque nuestra responsabilidad es vivir el presente, tanto el futuro como el pasado forman parte de este estar en el presente. Pero no podemos hacer de nuestro presente, ni extrapolarlo hacia el futuro de los que vendrán. Hacer eso significaría enajenarlos con algo que no les pertenece, obligándolos a buscar su identidad fuera de ellos. Quien busca su identidad fuera de sí, está condenado a vivir en la ausencia de sí mismo, movido por las opiniones y deseos de los demás. Está claro que el futuro surgirá de los hombres y mujeres que vivirán en el futuro. Lo que nosotros podemos hacer hoy es contribuir a la integridad y autonomía en el vivir de esas generaciones futuras, hacerlos conscientes de su ser social y de que el mundo irá surgiendo junto

con su vivir. Por lo que nuestro trabajo de imaginar futuros lo hacemos simplemente para fortalecernos en el presente, seres capaces de pensarlo todo, incluyendo su futuro, como un acto responsable desde su conciencia social en el presente.

Cuadro 2
Escenario tendencial en un horizonte temporal al 2020

PRODUCCIÓN Y EMPLEO <i>Crecimiento subordinado</i>
<p>SUPUESTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidades productivas altamente polarizadas con el predominio de “grandes” industrias. • Alta migración campo-ciudad por el énfasis en políticas de “ventajas competitivas”; despome de la producción campesina. • Emergencia de ciudades medias con crecimiento acelerado y desequilibrios en infraestructura. • Alta concentración de población y servicios en pocos centros urbanos. Polarización socioeconómica (cada vez menos muy ricos y más pobres). <p>CARACTERÍSTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se impone la globalización como un fenómeno económico, cultural y educativo. • Se adentra a una nueva modernidad caracterizada por el progreso técnico, economías abiertas y competitivas. • Explotación de recursos naturales basada en la extracción para la exportación. • Cambios significativos en la composición del empleo por edad y sexo. • Producción industrial subordinada a créditos y paquetes tecnológicos extranjeros. • Producción industrial con predominio de la diversidad y bajo volumen. • Volúmenes altos de importación, principalmente de bienes de capital para respaldar el crecimiento económico. • Composición orgánica de capital con la prioridad del capital constante. • Capacidad tecnológica concentrada en pocas empresas oligopolíticas, basada en apoyos tecnológicos externos. • Alta concentración del ingreso con una alta polarización entre las clases. • Salarios indexados a productividad. • Crecimiento lento tanto de la PEA como de la base de empleo. • El aumento de la productividad repercute en la reducción de la generación de empleo en general y del profesional, en particular. • Organización, administración y gestión de unidades productivas con base en redes. • Desajustes drásticos entre mercado de trabajo y matrícula. • “Concertación” de precios y salarios. • Alta presión de los empleadores sobre el sector educativo para que se instruya y/o capacite en las tecnologías utilizadas a costa de la formación.

continúa...

Cuadro 2
(continuación)

-
- La PEA calificada migra a las grandes unidades productivas y/o países “desarrollados”.
 - Empleos basados en certificados y clientelismo y no en actividades, habilidades, destrezas y conocimientos.
 - Terciarización de la economía.
 - Poco apoyo a la investigación nacional.
 - Priorización de actividades terciarias y productivas industriales sobre las agropecuarias, por tanto, la educación prioriza la capacitación industrial e informática sobre la capacitación campesina.
-

CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Importación de tecnología con adiestramiento

SUPUESTOS

- Los del contexto de la producción y el empleo.
- Con una capacidad científico-tecnológica concentrada y dominada desde el exterior.
- Predominio de la capacitación en el trabajo sobre la formación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS

- Se dan cambios en los procesos de investigación científico-técnica por la presión de las fuerzas productivas y debido al nuevo valor económico del conocimiento en los procesos de competitividad.
 - Selección de problemas de investigación de forma difusa y aislada, basada en emergencias contingentes más que en una perspectiva autónoma y a largo plazo.
 - Selección de tecnologías a partir de paquetes extranjeros y privilegiando el beneficio económico inmediato.
 - Introducción anárquica y rezagada de los avances técnicos.
 - Brecha tecnológica creciente tanto exógena como endógenamente.
 - Balanza tecnológica deficitaria.
 - Poca o nula investigación sobre efectos inmediatos y secundarios de la utilización de tecnología depredadora.
 - Capacidad de investigación nacional restringida y subutilizada.
 - Sistema de gestión científico-tecnológica centralizado y mal comunicado.
 - La investigación con poca o nula importancia como función sustantiva universitaria.
 - El uso de insumos locales no tiene alta prioridad en el desarrollo científico-tecnológico.
 - Predominio de tecnologías no nacionales e intensivas en capital.
 - Dada la casi total dependencia tecnológica, paquetes completos de conocimiento científico-técnico se hacen obsoletos rápidamente.
 - El apoyo a la investigación proviene fundamentalmente del sector privado con prioridades y exigencias centradas en la productividad.
-

continúa...

Cuadro 2 (continuación)

EDUCACIÓN *Instrucción para la reproducción*

SUPUESTOS

- Los del contexto de la producción y el empleo (crecimiento subordinado). Además, los del contexto de ciencia y tecnología con adiestramiento. Educación definida como proceso de capacitación de recursos humanos utilizables en la producción.
- Se prioriza la educación formal básica (primaria y secundaria) y la universitaria en su modalidad tecnológica.
- La educación terciaria se orienta a la segmentación y a la especialización.
- Métodos y estrategias educativas básicamente magistrales y demostrativas.

CARACTERÍSTICAS

- Se procura lograr la cobertura universal de la educación básica (primaria y secundaria).
- Más de 90% de los niños de 5 a 6 años de edad asistirán a la escuela.
- Casi nueve de cada diez de los niños inscritos en los últimos ciclos escolares (1997 en adelante) culminarán la primaria.
- El número de estudiantes que terminarán la secundaria en ese año se habrá incrementado en alrededor de un tercio por ciento respecto de los que la concluyeron hasta antes de 1995.
- La educación básica para adultos ya no es prioritaria en medios urbanos.
- Se prioriza la capacitación especializada para el trabajo y en ocupaciones “urbanas” principalmente a nivel secundaria y profesional técnico básico.
- La educación de adultos será responsabilidad de los gobiernos de los departamentos y/o municipios y ya no será priorizada.
- Permanece un índice de analfabetismo del 8 al 15 por ciento.
- Los planes y programas de estudio de primaria y secundaria se trabajan como si fueran homogéneos en todas las regiones del país a pesar de las propuestas que contemplan las diferencias regionales.
- Se intenta normalizar las necesidades y satisfacciones de la llamada “educación especial”, pero con una tendencia a su desaparición.
- Predomina la utilización tradicional de libros, pizarrón y exposición magistral.
- En la educación formal, en todos sus niveles, se privilegia el orden y el método en detrimento de la creatividad.
- Las instituciones de educación están altamente integradas, pero el centro de integración está ubicado en las grandes ciudades.
- Las IES se ubican predominantemente en ciudades grandes y medias.
- La educación superior es fragmentaria y altamente diversificada.

continúa...

Cuadro 2
(continuación)

-
- Los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación en todos sus niveles privilegian lo memorístico sobre el reconstructivismo lógico-histórico, con fuertes tendencias a medir competencias.
 - Los contenidos de los programas de estudio de las IES son generalizables, pero contruidos al margen de las problemáticas regionales y/o departamentos, salvo en unas cuantas asignaturas.
 - La educación primaria se financia principalmente con recursos públicos con base en la “calidad”.
 - El financiamiento de la educación superior tiende a deslizarse desde recursos públicos hacia los particulares, por lo que la matrícula de las IES públicas disminuye.
 - La universidad pública tiende a retrotraerse.
 - La orientación cuantitativa predomina en la planeación de las instituciones educativas.
 - Los sistemas de información de las instituciones educativas están centralizados y no se socializa la información.
 - Se devalúa la preparación profesional de las Universidades Públicas.
 - Se prioriza la creación de IES tecnológicas.
 - En las IES, en particular, disminuye la investigación relacionada con el desarrollo nacional y se orienta predominantemente a intereses de empresas transnacionales.
 - El esfuerzo para la extensión y la difusión de la cultura de las IES sigue patrones de la cultura de élites y dichos esfuerzos no son suficientes para contrarrestar las influencias culturales externas.
 - Los edificios escolares uniformizados se usarán indiferentemente en las distintas regiones del país y el espacio de alumno es de un metro cuadrado o menos.
-

ESCENARIO DESEADO

PRODUCCIÓN Y EMPLEO

Desarrollo del bienestar social regional y autónomo

SUPUESTOS

- Política de desarrollo socioeconómico sustentada en valores propios (nacionales) que, sin menoscabo de lo internacional, promueve sobre todo el desarrollo regional autónomo. Se sustenta en una agresiva política y gestión de servicios hacia el campo, equivalente a los urbanos.
 - Fin de las concepciones separatistas de los sectores de producción, cada uno incluye el otro.
 - Se privilegia la articulación económica, social y cultural de los individuos y de las diversas comunidades y grupos.
 - Se reconoce la autonomía de las comunidades indias sin demérito de la integración nacional.
 - Producción industrial de productos pertinentes a las necesidades endógenas.
-

continúa...

Cuadro 2
(continuación)

CARACTERÍSTICAS

- Los recursos naturales son explotados con base en prioridades regionales y nacionales, sin menoscabo del medio ambiente.
- Las unidades industriales desarrollan privilegiadamente productos pertinentes de conformidad con las necesidades sociales reales de la población.
- La producción nacional se lleva a efecto no por las semejanzas con la producción desarrollada en los países centrales, aun cuando no los desconoce.
- Las políticas socioeconómicas de un desarrollo regional, a la par del nacional, contribuyen a una mejor distribución del ingreso.
- Se consolida una base amplia y crece la PEA en correlato con el crecimiento demográfico.
- La creación de empleo se sustenta en el de empleos debidamente remunerados.
- La tecnología empleada en la producción aprovecha el saber, el saber hacer y el saber ser de la gente.
- Se tiende a la autosuficiencia productiva, particularmente en bienes de capital.
- Se fortalece la producción del sector primario y se desarrollan de forma diversificada los sectores secundario y terciario.
- La producción ampara una capacidad tecnológica distribuida regionalmente y, además, coexisten integralmente tecnologías modernas, tradicionales y adaptadas.
- El sector productivo y el educativo comparten la planificación y la responsabilidad en la formación y capacitación.
- La contratación se basa mucho más en habilidades, conocimientos y capacidades que en certificados.
- Como parte de la integración el subsistema de educación técnica propicia habilidades, destrezas y conocimientos generales y el aparato productivo se hace cargo de la especialización.
- Predomina la utilización de tecnologías intensivas en mano de obra (capital variable) en coexistencia armónica con tecnologías intensivas en capital constante.

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Autonomía científico-tecnológica con formación

SUPUESTOS

- Los del contexto de la producción y el empleo (desarrollo del bienestar social regional y autónomo).
- Modelo científico-tecnológico desarrollado con valores propios sin menoscabo de los avances de punta pertinentes.
- Capacidad científico-técnica distribuida con autonomía relativa.
- Predominio de la formación sobre la capacitación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

continúa...

Cuadro 2
(continuación)

CARACTERÍSTICAS

- Una estructura nacional de problemas seleccionados regionalmente a partir de la participación de los involucrados, por supuesto no priorizados centralmente.
- Consolidación de una masa crítica de científicos nacionales.
- La construcción y/o selección científico-tecnológica en concordancia con los problemas a resolver, y se contempla eventualmente la adaptación de tecnologías ya existentes.
- El criterio sustancial para la selección de tecnologías es su pertinencia respecto de los problemas reales, el beneficio directo de los involucrados en tal problema y la preservación del medio ambiente.
- Los programas y troncales de investigación se estructuran a largo, mediano y corto plazo en consonancia con problemas reales, potenciales y emergentes en los ámbitos regional y nacional, buscando estratégicamente una mayor autonomía.
- La balanza científico-tecnológica sigue siendo desfavorable, pero tiende a reducirse progresivamente.
- Los efectos perversos de orden secundario de las tecnologías (accidentes tecnológicos) se investigan, anticipan y contrarrestan con relativa anticipación.
- La investigación y aplicación tecnológica privilegia la utilización de insumos locales.
- Se potencia y estructura desconcentrada y descentralizadamente la capacidad de investigación y desarrollo.
- El sistema de planificación y gestión de la investigación científico-tecnológica no es vertical, ni centralizado, sino eficiente y bien comunicado.
- La investigación se transforma en la función académica generadora y alimentadora de la docencia y la preservación y difusión de la cultura en las IES.
- Se trata de eliminar la posible obsolescencia de los conocimientos y de sus aplicaciones al desarrollo.
- Se privilegia los procesos de investigación colectivos desde un horizonte social sin cancelar los de carácter individual.
- En términos laborales se procura una elevación, primero de salarios y luego se implantan los estímulos.

EDUCACIÓN

Participación y formación para el cambio

SUPUESTOS

- Los del contexto de la producción y el empleo (desarrollo del bienestar social regional y autónomo) y los del contexto de ciencia y tecnología (autonomía científico-tecnológica con formación).
- La educación es conceptualizada como proceso de formación para la participación, la anticipación de cambios y la transformación sociocultural, recuperando creativamente las culturas originarias.

continúa...

Cuadro 2 (continuación)

- Los métodos educativos se anclan en el cognoscitivismo, el constructivismo y la teoría de la actividad; se centran en la participación grupal e individual y el autoaprendizaje problematizador por descubrimiento.
- Se desarrollan sistemas universitarios en redes virtuales, generando sistemas abiertos y a distancia, sin que se absoluticen las NTIC, sino en un afán democratizador de la oferta educativa.
- La educación en general y la superior en particular, se orientan en una formación polivalente y con currículos flexibles.
- El sistema educativo se regionaliza, privilegiando la educación permanente como proceso social que centra su disponibilidad en la satisfacción de demandas educativas diversificadas reales.

CARACTERÍSTICAS

- Se cubre por medio de fórmulas múltiples (privilegiando la regionalización) la demanda social de educación obligatoria (primaria y secundaria).
- Los programas compensatorios se extenderán para cubrir tanto a la educación inicial como a la de secundaria desde una política general y no focal.
- La población en pobreza extrema en el país recibirá becas y apoyos escolares para asegurar la asistencia de los niños a primaria y secundaria, en una modalidad distinta a los “bauchers”.
- El subsistema de educación secundaria es polivalente; asimismo, posibilita tanto la inmersión en el mercado laboral como el tránsito propedéutico al nivel universitario.
- Se cubre satisfactoriamente el déficit del analfabetismo y se instaure un sistema que responda a futuras demandas de educación obligatoria para adultos e individuos de la tercera edad.
- Se concede mayor prioridad a programas de educación multilingüe e intercultural a partir de las condiciones y el contexto de las comunidades demandantes.
- Los planes y programas de estudio presentan un currículum flexible, el cual es investigado y ajustado permanentemente.
- Los medios electrónicos multimedia en particular y las tecnologías de información y comunicación en general (TIC) tendrán un papel destacado en el desarrollo de la educación.
- Se reduce drásticamente el dualismo relativo a la acumulación de ignorancia y el exceso de educación.
- El sistema y la gestión educativa está diseñada para atender eficiente y eficazmente las necesidades diferenciales y complejas de los procesos educativos.
- Se generaliza la utilización de tecnologías educativas múltiples, adecuadas y poco costosas, generalizándose el uso de sistemas participativos.
- La formación docente se centra en el aprendizaje cognoscitivo, constructivo y activo, y se orienta a suscitar la problematización, el continuo descubrimiento y el trabajo grupal o colectivo.

continúa...

Cuadro 2
(continuación)

- En el sistema de educación superior surgen nuevas profesiones y perfiles.
 - Las instituciones educativas superiores se difunden y desconcentran geográficamente, organizándose regionalmente para el cumplimiento de sus funciones, tomando en cuenta las realidades del entorno.
 - Se redefinen las funciones de las IES que se encaminan hacia la producción, distribución, evaluación y legitimación de conocimientos.
 - La planeación y gestión de las IES se orienta preferentemente al mejoramiento de la calidad y la diversificación regional (lo cualitativo).
 - La docencia en las instituciones educativas se transforma flexiblemente y se actualizan constantemente los programas de estudio.
 - Se asume críticamente el papel protagonista que tiene el conocimiento en los nuevos sistemas productivos.
 - Se privilegia la formación polivalente en las IES y se promueve la especialización en los procesos de trabajo (inmersos en el aparato productivo, se especializan).
 - Se tiende a la formación de una actitud humanística y de investigación en los educadores y, en los educandos, se sobrepasa lo memorístico por el desarrollo de las facultades superiores de la inteligencia: análisis, síntesis, crítica.
 - Se forman agentes de cambio en las IES, con sensibilidad social, les preocupa la inequidad y “mirar hacia adelante”.
 - El financiamiento de la educación se fortalece diversificándose, sin soslayar las contribuciones estatales, departamentales y/o municipales, pero sin menoscabo de las instituciones y su autonomía.
 - El sistema educativo ofrece gran flexibilidad para entradas y salidas de los educandos.
 - La asignación de recursos de toda índole propicia el crecimiento integrado y coadyuva al mejoramiento cualitativo.
 - El esfuerzo cultural institucional nacional, departamental y municipal sustentado en la pluriculturalidad se fundamenta en una alta integración de valores “autóctonos”, lo cual no significa la subordinación de grupos o comunidades.
 - Se asumen críticamente los valores tradicionales.
 - Los sistemas de información en general se administran por nivel y región integradamente, de acuerdo con las necesidades sociales propias y socializando la información.
-

Hemos intentado, a partir de una visión panorámica de casi doscientos años de educación en este país, presentar tendencias y efectuar una rehabilitación crítica de la utopía, de trabajar con un concepto de utopía no mitificado, guiado por un interés emancipatorio y animado por una intención ética. Para eso hay tres rasgos o valores necesarios, entre otros, para la construcción del futuro, según Philippe Decouflé:⁶ generosidad, sensatez y rigor: la generosidad, que suele ser rara, implica apertura ante las mutilaciones de la inteligencia, coraje ante el rechazo de intereses, la indulgencia ante las barbaridades que se pudieran cometer; la sensatez o circunspección es la que no se limita a lo inmediato y no acepta citas con el evento aislado, por lo que conlleva cierta ecuanimidad; el rigor constituye la exigencia más humilde pero la más tenaz ya que no se atiene a la promesa de la prueba sino al procedimiento recto, no al anclaje de la evidencia ni al anuncio de la demostración, puesto que el futuro no es dato, sino la garantía de la pertinencia, de la problematización y de la interrogante.

⁶ Philippe Decouflé, al tratar sobre la lucidez para el examen de las realidades de este mundo y sobre la prospectiva, plantea los valores siguientes: “generosidad, circunspección y rigor [que] se entrelazan para tratar de constituir la prospectiva, a fin de cuentas a una moral de la mirada”; [lo que implica]: “combinación frágil de la generosidad, de la circunspección y del rigor: de una ambición de filósofo, de una virtud del gendarme y de una calidad del sabio” (Decouflé, 1972:122).

BIBLIOGRAFÍA

- Altwater, Elmar (1997), “El mercado mundial como campo de operaciones del Estado nacional soberano al Estado nacional de competencia”, *Revista Viento del Sur*, núm. 9, primavera, México, pp. 45-54.
- Archer, Margaret (1982), *The sociology of educational Expansion, Take-off, Growth and inflation in Educational Systems*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- Arocena, Rodrigo (1997), “¿Transformación productiva sin equidad?”, en Judith, Sutz (ed.), *Innovación y desarrollo en América Latina*, Flacso/AECI/Nueva Sociedad, Venezuela, pp. 17-48.
- Banco Mundial (1999), *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, DC.
- (2000), *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, DC.
- (2004), *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno*, México.
- Brígido, Ana María (2006), *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*, Brujas, Argentina.
- Brunner, José Joaquín (1994), “Estado y educación superior en América Latina”, en Neave Guy y F.A. Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Gedisa, España.
- (2000), “Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”, *OPREAL*, núm. 16, enero, OPREAL/Fundación Chile.
- Casassus, Juan (1995), *Claves para una educación de calidad*, Kapelusz, Buenos Aires.
- CEPAL (1999), *Indicadores del desarrollo socioeconómico de América Latina y el Caribe*, CEPAL, Chile.
- Chapuy, P. y G. Comyn (1995), “Escenarios globales en el horizonte del 2000, análisis morfológico y probabilidad”, *Trabajos de investigación prospectiva*, núm. 11, junio, Francia.
- Clark, Burton (1993), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM-Azcapotzalco, México.
- (s/f), *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, UNAM/ Porrúa, México.
- (1997), “La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación”, *OPREAL*, núm. 8, OPREAL/Fundación Chile.
- Decouflé, André-Clement (1972), *La Prospective*, Presses Universitaires de Paris/ PUF, París.

- Dillares, María Estela (s/f), “México en la perspectiva global del cambio estructural: Estado moderno y gestión estratégica”, *Gestión y estrategia*, UAM-Azcapotzalco [www.-azc.uam.mx/gestión/num4/doc1.html].
- Eichelbaum de Babini, Ana María (1991), *Sociología de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires.
- Gajardo, Marcela (1999), “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”, *OPREAL*, núm. 15, OPREAL/Fundación Chile.
- Gallardo Velásquez, Anahí (s/f), “El entorno macroeconómico mundial y los retos para la estrategia del país”, *Gestión y estrategia*, UAM-Azcapotzalco [www.azc.uam.mx/gestión/num4/doc3.htm].
- García Guadilla, Carmen (1995), “Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 6, núm. 1, CRESALC/UNESCO, pp. 81-101.
- Godet, Michel *et al.* (2000), *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica*, Cuadernos de LIPS, París.
- (1991), *De l'anticipation a l'action*, Dunot, París.
- Green, A. (1997), “Education and state formation in Europe and Asia”, en K. Kennedy (comp.), *Citizenship Education and the Modern State*, Falmer Press, Londres.
- Jouvenel, Hugues (1993a), “La prospective: concepts et demarche”, *Futuribles*, núm. 179, septiembre.
- (1993b), “Sur la demarche prospective. Un bref guide methodologique”, *Futuribles*, núm. 179, septiembre.
- Llamas, Ignacio (1999), “La formación de capital humano en México”, *Comercio Exterior*, vol. 49, núm. 4, abril, pp. 381-389.
- y E. Minor Campa, “Un modelo de determinación del gasto medio por alumno por nivel educativo”, mimeo, UAM-Iztapalapa, México.
- y Nora Garro, “Capital humano: raíces históricas y concepción moderna”, mimeo, UAM-Iztapalapa, México.
- Maddison, Angus (1996), *Problemas del crecimiento económico de las naciones. Análisis del desempeño económico de México y América Latina*, Ariel, México.
- (1997), *La economía mundial 1820-1992. Análisis y estadísticas*, OCDE, París.
- Merle, Marcel (1997), “El enfoque sociológico del sistema internacional”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, UAM/UNED, núm. 9, junio, Madrid, pp. 7-22.
- Miklos, T. y Tello, M.E. (2006), *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*, Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Barros Sierra/Limusa, México.
- OCDE (1997), *Estudios económicos de la OCDE*, México/Francia.
- Petrella, Ricardo (1997), “Mundialización e internalización la dinámica del orden mundial emergente”, *Viento del Sur*, núm. 10, verano, México, pp. 44-58.

- Rabotnibof, Nora (1993), “Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 7, UNAM/UNED, Madrid, pp. 75-98.
- Ratinoff, Luis (1994), “La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIV, núms. 3 y 5.
- Shwartzman, Simon (1993), “Políticas de educación superior en América Latina: el contexto”, en VV. AA., *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Flacso, Santiago, pp. 21-43.
- Signora, André (1983), “Prospective et prévision dans l’entreprise: un bilan critique”, *Futuribles*, núm. 71, París.
- Swanson, A.D. y King, R.A. (1997), *School finance: its economics and politics*, Longman Publishers, Nueva York.
- Thompson, E.P. (1984), *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustria*, Crítica, España.
- (1989), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Crítica, Barcelona.
- UNESCO (1995), “Documento de políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior en Ciencias Humanas, La Habana.
- (1998), “Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, 9 de octubre ED-98/CONF, 202/4, París.
- (1999), “Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, *Revista Integrando*, núm. 2 [www.fing.edu.uy/cei/integrando/revista_02/unesco.thml].
- Vandenbergh, Vincent (1999), “Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure?”, *Comparative Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 271-282.

De la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento a partir del aprendizaje

José Manuel Juárez Núñez
Sonia Comboni Salinas*

La sociedad mexicana celebra el bicentenario de su Independencia y el centenario de la Revolución Mexicana; momento oportuno para reflexionar sobre la educación del futuro en nuestro país. Largo y accidentado ha sido el camino que ha tenido que recorrer el país, para llegar al lugar donde nos encontramos actualmente; un camino nada fácil, salpicado por las luchas intestinas posindependencia: liberales y conservadores disputándose la historicidad y con ella la capacidad de dirigir los destinos de la naciente república independiente. Uno de los campos de lucha fue la suerte de la política educativa, pues si bien ambas facciones estaban interesadas en civilizar al campesino y al indígena, considerados un óbice para la construcción de una nación moderna y homogénea, no tenían las mismas perspectivas. El triunfo político del liberalismo orientó al país sobre una vía que, para bien o para mal, es la que ha seguido a lo largo del siglo XX con sus avances y retrocesos, aciertos y desaciertos en correspondencia con los proyectos de nación diferenciados que se construían alternativamente o al unísono. Lo cierto es que la educación nunca ha tenido un rumbo definido, a pesar de ser uno de los sectores en disputa durante la construcción nacional y durante la misma revolución y, posteriormente a ella, ésta siempre ha dependido del centralismo político y de quien esté en el poder.

* Profesores-investigadores en el Departamento de Relaciones Sociales, área “Sociedad y territorialidad” de la UAM-Xochimilco.

Los gobiernos surgidos de la revolución le han dado una direccionalidad a partir del artículo tercero constitucional, el que nos rige hasta hoy, con sus cambios y adecuaciones, pero vigente al fin y al cabo. Sin embargo, la educación en el país, desde el nivel básico hasta el superior, no ha logrado encontrar el camino que la conduzca a la realización de los sueños de todos los mexicanos: contar con una educación de calidad, pertinente y significativa, relevante para las necesidades de la niñez, la juventud, del sistema productivo y de la sociedad en su conjunto. El sistema educativo está en crisis a 100 años de la revolución, cuando las masas de campesinos e indígenas, vinculados al movimiento revolucionario de grado o por fuerza, levantaban como demanda de su lucha, Tierra y Libertad, Trabajo, Salud y Educación, ¿qué es lo que el Estado les ofreció?

El mundo globalizado, en el cual nos incorporamos de grado o por fuerza, ¿qué nos ofrece desde el punto de vista de la educación y la cultura? Estamos navegando en un mar de información, ¿hacia dónde vamos?, ¿qué representan los avances tecnológicos en la comunicación y la información para la educación en un país en crecimiento demográfico y decrecimiento económico?, ¿qué implicaciones ha traído consigo la cuarta revolución científica y tecnológica en términos de la educación para el pueblo?, ¿cómo estamos enfrentando el paso de la sociedad de la información a la del conocimiento?

En este artículo tratamos de dar respuesta a algunos de estos interrogantes, sabedores de que es un proceso en acción y cuyo fin no conocemos, pero los efectos y las posibilidades actuales nos muestran un horizonte ilimitado, que podemos o no alcanzar dependiendo de las políticas educativas gubernamentales y de la capacidad de transformación de las propias instituciones educativas para usufructuar ampliamente las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para la educación de las mayorías. El futuro trae consigo transformaciones sociales importantes que anuncian el fin de una etapa sociocultural y la apertura de otra, como la que estamos viviendo en sus albores: la cultura digital, de las comunicaciones cibernéticas y de la educación a distancia, como posibilidad para alcanzar mayores logros que los alcanzados mediante la educación escolarizada y presencial. Inmersos en una sociedad que se reconoce como multicultural, con una nueva ideología de respeto a la diferencia y a la otredad, bajo una orientación ya no homogeneizante ni de asimilación de lo diferente, sino de respeto a la diversidad, y en busca de nuevos métodos de enseñanza, de nuevas pedagogías y de nuevos instrumentos, hoy nos acercamos a las TIC para crear inéditas formas de educar,

de formar profesionales y de intentar alcanzar una calidad educativa que supere las deficiencias históricas que han caracterizado a nuestro sistema educativo. Puede ser que se trate de una utopía, pero es importante reflexionar acerca de la educación del futuro, diferente del futuro de la educación, por cuanto implica cambios que evolucionan simultáneamente con la sociedad y tratan de dar respuestas a las nuevas exigencias de una sociedad comunicacional y comunicativa, informatizada e informacional, educativa y educacional. En otros términos, siguiendo a Toffler, podríamos decir que las utopías respecto del futuro deben ser “instrumentos de cambio y no modos de evasión de nuestra realidad” (1997:494). Imaginar una educación para el futuro es crear utopías que hacen andar al mundo en medio de la incertidumbre, la complejidad de la sociedad y de su conocimiento, y de la educación en un medio en continua y perpetua transformación.

GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

La globalización del mercado de trabajo y de la economía ha provocado el deseo de superación de los sistemas educativos nacionales con la finalidad de formar profesionales cada vez más competitivos en el mercado laboral. La deslocalización de los procesos productivos exige cada vez más competencias laborales innovadoras para penetrar en el mercado mundial de manera competitiva. Por otra parte, las empresas nacionales también cuentan con exigencias hacia el sistema educativo de manera que les proporcione personal formado en las competencias necesarias para lograr un excelente desempeño profesional.

La idea dominante en la política educativa actual en la educación superior, la vinculación, ha impulsado a las universidades a buscar cada vez más una mayor adecuación de la formación que brindan con las necesidades de los empleadores, abdicando, con frecuencia, en este proceso a su misión de formar ciudadanos críticos y con visión social, para hacer de ellos, de acuerdo con la demanda de las empresas, simples ejecutantes técnicos sin referencia crítica. De no ser dóciles al sistema, se les restringe el presupuesto estatal y se les estigmatiza en el mercado del trabajo, bajo la ideología de que la educación privada es mejor por cuanto competitiva y abierta al mercado de la formación, además de que se dice que todo lo que administra el gobierno está mal hecho.

NUEVA SOCIEDAD

Una nueva sociedad comienza a surgir a finales de la década de 1980 y principios de la de 1990, cuando el uso intensivo de internet comienza a suplantar a los procesos interactuantes de los individuos por relaciones telemáticas virtuales, desde el uso del correo electrónico que sustituye a la carta escrita a mano y enviada por el correo tradicional, los servicios turísticos que se contratan por internet, los viajes programados, los juegos virtuales a escala internacional que congregan a cientos de participantes en lugares distantes del mundo; la búsqueda de parejas o amigos por internet; las relaciones en Facebook, Youtube, Myspace, que abren posibilidades de relaciones interpersonales virtuales en tiempo real; pero sobre todo, procesos de producción deslocalizados y desterritorializados coordinados a distancia, con lo cual el mundo empresarial se modifica, creando un mundo tecnoeconómico que trastoca todas las relaciones comerciales. Los procesos se digitalizan, la infraestructura física requerida para ello está constituida por un cada vez más complejo sistema de redes-nodos, cuya evolución es también cada vez más dinámica, y revolucionan tanto las prácticas productivas, como las administrativas, reconfigurando la empresa-fábrica y, poco a poco, también revoluciona las instituciones educativas y la educación en general.

La expansión de las TIC está produciendo cambios fundamentales en la cultura, debido a la expansión de la industria cultural que pone al alcance de la población con acceso a internet los productos de la cultura liviana, como la denomina Hopenhayn (2002), en las relaciones sociales y en las modalidades de interacción social, lo cual provoca transformaciones radicales en el tejido social, haciendo, por una parte, más difícil la distinción entre las clases sociales y, por la otra, pone de manifiesto a quienes están marginados de la información y, por ende, de cierto tipo de conocimiento reconocido por la sociedad global; tanto es así, que ahora las sociedades cuentan con un indicador más del bienestar, como es la posesión y la utilización de computadoras como en su momento fueron el teléfono y la radio. Incluso, hay sectores gubernamentales que consideran el acceso a internet una condición *sine qua non* para hablar de educación de calidad y apuestan a la tecnología, como *Enciclomedia* e internet, para garantizar la calidad de la educación, la democratización de la escuela y la superación de la desigualdad social frente al conocimiento escolar.

El uso ideológico de “aprender a manejar la computadora” se pone de manifiesto en los programas gubernamentales apoyados por instituciones privadas, como el “redondeo por computadora” –programa económico lanzado por los grandes consorcios comerciales Walmart, Comercial Mexicana, Soriana, Chedraui, la banca comercial como Banamex, BBVA Bancomer, Santander, y otros– para, con el dinero del público, dotar de computadoras a ciertas escuelas, y declararse como sociedades de responsabilidad social. Lo cierto es que en el proceso están preparando una población de consumo cautiva para, cuando tengan oportunidad de hacerlo, adquirir una computadora y todos los consumibles que vienen con ella. Cuando el problema no reside únicamente en tener acceso a la información o no, o en hacer un trabajo en computadora, sino en saber enseñarles a aprender por sí mismos, algo todavía lejano en el sistema educativo mexicano, como lo señala Olac Fuentes (2009).

Sin embargo, a partir de la experiencia presente, no podemos negar que el acceso a la información está revolucionando los procesos educacionales, a pesar de la resistencia de los profesores y de los procesos escolarizados. Posiblemente estamos frente a más interrogantes que respuestas, frente a más problemas que soluciones, pero vale la pena reflexionar sobre ello, ya que de lo que podamos imaginar como respuesta o como solución podríamos generar un nuevo sistema de enseñanza y aprendizaje. La reflexividad debe ser uno de los componentes del cambio social y del cambio educativo: dónde estamos y hacia dónde vamos, y cómo y con qué vamos; en otros términos, cómo enfrentaremos las necesidades educativas del siglo XXI.

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Las diferentes visiones de la globalización económica, política, cultural, financiera, comunicacional, hacen hincapié en las posibilidades de acceso a la información; por ello, se afirma que estamos en una sociedad de la información que permite innovaciones en la gestión de las ciudades (Borja y Castells, 2000). Seguramente es así, tomando en cuenta las posibilidades de acceso a la información con las que contamos en la actualidad, como género humano, como conjunto de las sociedades, sin ignorar que existen grandes segmentos de población para quienes esta realidad pasa desapercibida, ya que no tienen acceso a los equipos y tecnologías para allegarse dicha información. Sin embargo, nos asalta la duda acerca de si la información es

por sí misma conocimiento, si éste se construye por el mero acceso a la información o si se requiere un trabajo de construcción, de aprendizaje propiamente dicho que permita apropiarse de ésta, procesarla y transformarla en conocimiento que nos permita actuar sobre la realidad que nos circunda. Así, nos preguntamos si es posible pasar de la sociedad de la información a la del conocimiento sin el procesamiento humano de la información, sin el proceso de aprendizaje.

Manuel Castell (1999), en su libro *Sociedad de la información*, nos pone frente a una realidad que invade los ámbitos de la vida social: información cotidiana de lo cercano y lo lejano; de lo cotidiano y lo extraordinario; saber lo que sucede en otra parte del mundo en tiempo real y casi de manera instantánea a los acontecimientos. Difusión de ideas y pensamientos innovadores o tradicionalistas, conservadores o revolucionarios, a través de los medios de comunicación, particularmente los cibernéticos. Cualquiera puede poner su escrito en internet, crear su *blog*, su foro de discusión, y siempre habrá quién desee participar en su discusión o analizar lo que ha subido a la red. Ya no es necesario estar en contacto con miembros de otro sexo para poder emprender una relación amorosa. Los diferentes portales de acercamiento al conocimiento del otro, con intenciones de relación interpersonal, ponen en la portada de la computadora los y las posibles candidatos o candidatas. Incluso la pornografía, no requiere ya de pasquines, revistas o películas ni de *sex shops*, cuando se pueden ver videos en la computadora o realizar compras. No se requiere salir de compras para llenar el refrigerador. Incluso la búsqueda de trabajo se realiza, cada vez con más frecuencia, por internet. Gran parte de la economía y de las transacciones financieras se realizan por internet. ¡Qué decir de la educación! Podríamos pensar que la universidad, como la conocemos en la actualidad, está abocada a desaparecer en aras de los cursos virtuales, a distancia y centradas en la actividad propia de los alumnos.

La información a la que tenemos acceso, sin duda nos proporciona nuevas ideas acerca de un tema o nos ayuda a modificar nuestra visión y posiblemente nuestro conocimiento del mismo; es decir, puede ser formativa a condición de que sea verdadera, lo cual implica aprender a discernir la información: distinguir la ficción de la realidad, buscar el conocimiento y no sólo la distracción (SNTE, 2000:125).

La sociedad de la información es ubicua: se encuentra en todas partes, desde el hogar hasta la oficina y la fábrica; desde las calles hasta los más íntimos habitáculos; desde nuestra cama hasta los transbordadores espa-

ciales. En reposo o en movimiento, de vacaciones o en el trabajo; en avión o en submarino, la sociedad de la información está presente. En cualquier momento y sobre cualquier tópico y por cualquier persona se puede acceder¹ a la información por medio de la computadora o por teléfono celular: espectáculos, conciertos, noticias, comunicaciones, viajes, conocimientos científicos, compras, servicios. En síntesis, la información está al alcance de quien tenga acceso a una computadora, propia o alquilada o a un celular equipado para acceder a servicios de internet.

La sociedad de la información nos permite conocer la situación económica real de los países para saber y comprender nuestras posibilidades de ahorro o de crédito, incluso de consumo. La información en todo sentido circula por los modernos medios de comunicación. Ya no tenemos que desplazarnos a las librerías o a las bibliotecas para buscar bibliografía o información, pues tanto unas como otras tienen sitios y portales que ponen a disposición del usuario esta información en el ámbito internacional. Incluso las universidades e instituciones educativas ofertan sus carreras y servicios por esta vía.

¿Es suficiente el acceso a la información para saber pensar, tener ideas correctas sobre las realidades que vivimos cada día y a las que tenemos acceso para construir nuestro conocimiento y orientar nuestras acciones?, ¿el conocimiento proviene directamente de la información, o se requiere un ejercicio de lógica, diríamos de una epistemología que nos ayude a crear nuestro propio conocimiento e interpretación de los hechos sociales externos a nosotros mismos?, ¿es suficiente con tener información para esclarecer las razones profundas subyacentes a los acciones de los actores involucrados?, ¿podemos pensar nuestra realidad exclusivamente con ideas originales de otros contextos?

Todas estas preguntas nos conducen a cuestionarnos sobre nuestras propias posibilidades de penetrar en el conocimiento de nuestra realidad; de la construcción de conocimientos en nuestro contexto y en relación con el mismo y cómo se vincula con el pensamiento científico, sin ignorar que da origen también a conocimientos denominados comunes. ¿Hay complementariedad entre conocimiento común y científico?, ¿es uno solo el conoci-

¹ Utilizamos el término *accesar* consagrado en informática para indicar la entrada en los sitios *web* y, en general, a la información vía cibernética; a diferencia del verbo español *acceder*, cuando se trata de entrar en una habitación, tener acceso a documentos, a una información, como lo define el *Diccionario de la Lengua Española*.

miento científico o podemos hablar de diferentes tipos de conocimientos?, ¿qué papel desempeña la acción y la participación activa en la construcción del conocimiento como producto final del aprendizaje? Si aplicamos estas preguntas a la educación, cabría aclararse ¿cuál sería el medio adecuado para transformar la información en aprendizaje y en conocimiento?, ¿cuál sería el papel de la acción? Responderíamos que se trata de comprender la acción del sujeto en toda su complejidad, “complejidad de la acción” y “complejidad del sujeto” en un contexto complejo, en el cual concurren aspectos provenientes de las dimensiones económica, política, sociológica, antropológica, psicológica, biológica, cultural, histórica; por tanto, “el gran desafío en relación con el sujeto es que tenemos que desarrollar una capacidad de pensar la problemática del sujeto en toda su complejidad” (Zemelman, 1999).

Comprender el mundo o la realidad no es sólo construirla, sino explicarla; pero para explicarla hay que saber pensarla. Por tanto, pensar la realidad implica saber construirla, y la construcción antecede a la explicación. Ahora bien, sólo el sujeto pensante puede construir la realidad, pero este sujeto es una realidad bio-psico-histórico-social, producto de su historia, de su contexto histórico-socio-económico-cultural. Lo cual nos lleva a centrarnos en la comprensión del sujeto como hacedor de la historia general, local y biográfica, y de su futuro: el sujeto, como afirmaba Gramsci, es la síntesis del “bloque histórico” en el que se conjuga pasado y futuro en la tensión del presente de los diferentes factores concurrentes en la complejidad de la realidad.

Conviene replantearnos las preguntas iniciales: ¿es suficiente el acceso a la información para saber pensar, tener ideas correctas sobre las realidades que vivimos cada día y a las que tenemos acceso para construir nuestro conocimiento y orientar nuestras acciones?, ¿el conocimiento proviene directamente de la información, o se requiere un ejercicio de lógica, diríamos de una epistemología, que nos ayude a crear nuestro propio conocimiento e interpretación de los hechos sociales externos a nosotros mismos?, ¿es suficiente con tener información para esclarecer las razones profundas subyacentes a las acciones de los actores involucrados?, ¿podemos pensar nuestra realidad exclusivamente con ideas originales de otros contextos?

No ignoramos la importancia que para la explicación del aprendizaje han aportado diversas teorías del aprendizaje, mucho menos del constructivismo de moda, en cualquiera de sus variantes, o escuelas. Sin embargo, dado el énfasis que se está prodigando al aprendizaje y a la enseñanza a distancia por medio de las TIC, vinculando su uso con la calidad educativa,

para este trabajo privilegiamos la teoría del procesamiento humano de la información, por la analogía que se pretende justificar entre la mente humana y la computadora, guardando la distancia entre el ser humano libre, pensante y ético, y las computadoras gobernadas (programadas) por seres humanos expertos en lenguajes de programación (*software*) y construcción de equipos (*hardware*), que pueden procesar millones de datos de información, almacenarla, utilizarla, combinarla y producir nueva información a partir de los procesos que se le han programado, es lo que se denomina como inteligencia artificial. En este caso se utiliza la analogía con la computadora para explicar lo que sucede en la mente humana cuando recibe información de su medio ambiente, la procesa, la almacena, la transmite y combina con información previa para producir un nuevo conocimiento. Esta inteligencia humana, real, difiere a partir de las condiciones socioambientales del sujeto, de sus condiciones sociohistóricas vivenciales, de sus valores éticos y de los procesos educacionales a los que haya sido sometido o se haya autogestionado.

PROCESAMIENTO HUMANO DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento humano de la información se produce al interactuar el sujeto cognoscente con el medio que lo rodea, ya que registra la información, la transforma en el proceso de decodificación y la relaciona con los conocimientos previos, organizando los nuevos conocimientos a fin de darles un nuevo sentido para aplicarla a diferentes aspectos de la realidad. La analogía que utilizan los teóricos del procesamiento de información se basan en algunos supuestos (Klatzky, 1980).

El primero de ellos es la capacidad de la mente humana de almacenar información, lo cual es necesario porque el procesamiento de la información ocurre entre las etapas de recibir el estímulo y producir la respuesta. El segundo supuesto es que el procesamiento de información del hombre es análogo al de las computadoras, por lo menos metafóricamente: el sistema humano recibe información, la almacena en la memoria y la recupera cuando la necesita. El tercer supuesto es que el procesamiento humano de la información interviene en todas las actividades cognitivas: percibir, repasar, pensar, resolver problemas, recordar, olvidar e imaginar (Shuell, 1986; en Shunk, 1997).

El procesamiento humano de la información implica la recepción sensorial, a partir de un estímulo insumo visual o auditivo que impresiona uno o más sentidos (oído, tacto, vista). El registro sensorial permite otorgar significado al estímulo y, aunque dura apenas unos segundos, posibilita la percepción, etapa que consiste en comparar la información de entrada con la información conocida (Shunk, 1997:151). De esta percepción pasa a la memoria de corto plazo que, en términos computacionales, es una memoria de trabajo (MT), y retiene aquello de lo que el sujeto es consciente en ese momento. En síntesis, la MT es reducida e implica repetición para evitar que se pierda la información.

De acuerdo con esta teoría, el sistema humano está dotado de una segunda memoria a largo plazo (MLP), permanente, en la cual se almacena toda la información obtenida por el sujeto cognoscente en un largo periodo de su vida, para producir el conocimiento a partir de la nueva información presente en la MT, la información contenida en la MLP se coloca al lado de la MT y se establecen las asociaciones y conexiones necesarias para producir un nuevo conocimiento.

En síntesis, en esto consiste la teoría del procesamiento humano de la información, que es la que establece la analogía con la manera de funcionar de una computadora. Evidentemente existen lagunas en la explicación de los procesos internos e incluso en la capacidad de retención de la MLP, que varía de un sujeto a otro dependiendo de los procesos de control que regulan el flujo de la información a través del sistema de procesamiento. Sin embargo, podemos aceptar que en este *continuum mentis* el proceso de repaso es importante para fijar la información en la MT. Ciertamente este proceso es diferenciado dependiendo de si es un estímulo verbal, lo cual implicaría la repetición en voz alta o en silencio. Otro proceso de control es codificar, es decir, ubicar la información en un contexto significativo; imaginar, o sea representar la información de manera visual; implantar reglas de toma de decisiones, organizar la información, supervisar el nivel personal de comprensión y utilizar estrategias de recuperación (Shunk, 1997:152), para aplicar el nuevo conocimiento a la solución de un problema, y continuar el proceso de construcción de conocimientos a partir del aprendizaje por medio del procesamiento humano de la información.

A pesar de las limitaciones y críticas que se le han dirigido a esta teoría, en lo que implica de verdadero es largamente útil para avanzar ciertas propuestas sobre la innovación de la educación, en particular, mediante el uso de la cibernética en los modelos de educación a distancia en esta sociedad

de alta tecnología (Forester, 1992), o sociedad posindustrial (Touraine, 1969), sociedad de la información (Castells, 2000), aldea global (McLuhan, 1998). La era de la información nos invade por todos los sectores de la vida nacional, la economía, la cultura, la educación, la política, y se hace indispensable, para los sectores de la población que tienen acceso a la tecnología, transformando radicalmente las relaciones sociales en intangibles de gran valor agregado. Así, por ejemplo, la educación media superior y superior está experimentando procesos de desarrollo jamás imaginados a partir de la explotación generalizada de las TIC: la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá, los Países Asiáticos, en menor medida los latinoamericanos, están incursionando en los procesos educacionales virtuales en tiempo real y en tiempos asincrónicos que permiten la formación intelectual de un gran número de profesionales a través de los cursos a distancia, sean de tipo formal o informal. En todo caso, la información circulante en los diferentes sitios y portales permite el acceso a una información privilegiada para la autoformación y autocalificación de los sujetos interesados. Las instituciones educativas han aprovechado este nicho en el mercado de la información para ofertar sus programas diplomados, especialidades, en incluso licenciaturas y posgrados. La teleeducación, aunque subsiste en países del tercer mundo y fue la primera en utilizar los medios de comunicación, hoy en día se encuentra en vías de desaparición ante el empuje de la internet como medio de información y de comunicación educativa.

SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Sociedad de la información y sociedad del conocimiento, aunque pareciera ser lo mismo –por la confusión existente en los autores que homologan información con conocimiento–, nada más alejado de la realidad, ya que si bien la información es la base del conocimiento, para llegar a éste a partir de la primera hay varios procesos fundamentales, como el que acabamos de describir, es decir el procesamiento humano de la información, *conditio sine qua non*, para la consecución del aprendizaje. La información es la materia prima que debe ser procesada por la mente a fin de transformar esos datos exteriores en conocimientos de la realidad, que pueden ser almacenados en nuestra memoria y utilizados en el momento requerido para solucionar un problema o aplicar esos conocimientos a una nueva problemática. Es en ese proceso que a partir de la información construimos el conocimiento. Por

tanto, para llegar al conocimiento se requiere del aprendizaje, construir aprendizajes es la variable necesaria para llegar al conocimiento.

Lo que significa sociedad del aprendizaje, es que estamos inmersos en un mar de información que nos llega por diferentes medios escritos, orales, electrónicos, cibernéticos, propulsados por la revolución de la información que pone a nuestro alcance millones de datos que podemos aprehender y transfórmalos en conocimiento para uno y para la sociedad, dado que el conocimiento es colectivo, por tanto, social. No somos los individuos quienes creamos de manera aislada el conocimiento, sino que hay una contribución de la colectividad para plasmar interpretaciones de la realidad, maneras de juzgar, evaluar y valorar los conocimientos que forman parte del acervo cultural de la humanidad, que en un determinado momento histórico cristaliza por la reflexión y/o experimentación de algún o algunos individuos. Pero los conocimientos previos necesarios han sido construidos, aportados al acervo científico a lo largo de la historia. Ésta puede ser inmediata o de largo alcance. Para lograr aprendizajes se requieren acciones y procesos pedagógicos y autodidactas para tratar de fortalecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la organización de la información y acceso a la misma, contextualización, adecuación y flexibilización de los contenidos en función de necesidades y estrategias cognitivas. Además, se requiere el proceso de comparación entre el contenido de la información proveniente de diversos sitios y autores, a fin de utilizar de manera pertinente la información identificada.

Es indudable que las necesidades sociales deben ser satisfechas en cualquier tipo de sociedad como único medio de sobrevivencia, y las necesidades de conocimiento son primordiales para manejar, cuidar, aprovechar y proteger a la naturaleza y el medio ambiente en el que vivimos, nos movemos y somos sujetos. La conservación y/o recuperación de nuestra salud exige conocimientos adecuados a ello; la necesidad de comunicarnos como seres humanos, gregarios y codependientes, exige la capacidad lingüística, el manejo oral y escrito de la lengua, de manera que podamos emitir y descifrar mensajes orales, escritos, simbólicos, corporales, pictóricos, musicales, etcétera. La presencia del texto, bajo cualquiera de sus formas, es imprescindible en toda comunicación social. Bajo este referente el e-texto exige para su comprensión la competencia lingüística, lo mismo que un libro impreso en papel. La diferencia no radica en que se trate de un impreso en papel o de un texto en medio electrónico, sino en la posibilidad de comunicarnos e intercambiar ideas con otros lectores ubicados en diferentes

lugares, siempre y cuando tengan una computadora para comunicarse de manera inmediata. La rapidez en las comunicaciones tiene una repercusión inmediata en la vida social, cultural, política y económica. Por otra parte, una diferencia radical es la posibilidad de referirnos de inmediato a otros textos mediante las ligas que permiten acceder a la información en línea, proceso conocido popularmente como navegar en el ciberespacio. Una tarea importante del lector es elegir su entorno informático, seleccionar las lecturas y construir el significado mediante el uso competente de la internet y la integración de las lecturas (Gilster, 2000; en Kalman, 2001).

Estas repercusiones impactan, en mayor o menor medida, dependiendo del número de usuarios a las diversas sociedades. Podríamos hablar entonces, de acuerdo con el pensamiento marxista, de un desarrollo desigual y combinado en el uso de las nuevas tecnologías. Para ello, la noción de alfabetismo digital viene a innovar una concepción de las competencias comunicativas de los miembros de una sociedad, ya que no sólo se trata de codificar y decodificar mensajes escritos, sino que implica la lectura con sentido y entendimiento; además, saber utilizar la tecnología de manera adecuada para hacer búsquedas, subir y bajar información e interactuar a través de la computadora para fines propios. Todo ello implica la competencia lectora y la lectura comprensiva, así como la capacidad de comunicación oral y escrita para poder comunicar las propias ideas e intercambiar con los demás miembros de la sociedad, de manera presencial, cara a cara, o de manera virtual, a distancia, vía electrónica, pero con la misma inmediatez que en el intercambio presencial.

Las repercusiones para la educación son ilimitadas dadas las amplias posibilidades que ofrecen las TIC para la comunicación interpersonal a distancia, en horarios diferidos o en tiempo real, el acceso a una mayor información por parte de los estudiantes, quienes bajo una guía cuidadosa de los tutores educativos pueden lograr aprendizajes significativos y construir conocimientos útiles para la resolución de problemas en su vida cotidiana y profesional. Lo cual no desconoce el esfuerzo que deben realizar los alumnos en cuanto a disciplina para buscar información pertinente y adecuada al tema; desarrollo del espíritu crítico para discernir los diferentes tipos o enfoques de la información con la guía del tutor y respetar sus horarios de trabajo, evitando “las navegaciones recreativas” durante el horario de trabajo.

Desde esta perspectiva podemos considerar el uso de las TIC como una innovación en los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento en el conjunto de la sociedad y, de manera particular, en la búsqueda

da de una educación de calidad, pertinente, significativa y socialmente relevante tanto en la vida de los individuos como de la sociedad en su conjunto, favoreciendo aprendizajes creativos y vitales, es decir, aprendizajes que despierten el espíritu creativo de los alumnos y los fortalezcan en sus vivencias sociales, sus prácticas socioculturales, productivas, sus relaciones afectivas y los transformen de manera competitiva en agentes de cambio (Caride, 1985).

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La mayor cobertura de los medios informáticos y de comunicación instantánea, así como el difusión de información desde todas partes del globo terráqueo, han hecho de la globalización un mundo interconectado no sólo electrónicamente o por medios cibernéticos, sino culturalmente, llevando información hasta el más recóndito rincón donde haya una computadora. Se ha superado la fase de la electrificación que exigía el suministro de energía eléctrica para el funcionamiento de la televisión, de la radio y de la computadora, ahora vía satelital se puede vincular cualquier computadora con la red mundial. Cualquier persona, sea propietaria de una computadora o usuaria de un cibercafé, puede tener acceso a tal cantidad de información que puede ser objeto de aprendizaje y dotarla de un conocimiento importante, dependiendo de la veracidad de la fuente, verídico y utilizable en la vida cotidiana, profesional, cultural, comercial, científica e incluso tecnológica. Es en este sentido que podemos hablar de la sociedad del conocimiento, que puede ser superficial o profundo, dependiendo de quién lo construya.

Sin embargo, el acceso a este medio de información requiere de competencias mínimas que ya hemos mencionado: capacidad de lectura comprensiva y de expresión oral y escrita en la lengua materna por lo menos, o la lengua dominante en las regiones multiculturales. Si se domina el inglés las posibilidades de acceso a la información se multiplican indudablemente.

A partir de estas posibilidades podemos afirmar que el conocimiento se democratiza, un mayor número de población de diferentes condiciones socioeconómicas pueden tener acceso a esta información y a la posibilidad de construir conocimientos significativos, pertinentes, relevantes y útiles para su desarrollo humano, social y profesional. La condición necesaria como necesidad de medio es precisamente la competencia en el uso de la computadora, conocimiento de los procesadores de palabras, capacidad de nave-

gación en el ciberespacio. A partir de los avances tecnológicos realizados por los especialistas y expertos, no es necesario un conocimiento mayor, basta con saber utilizar el *software* y conocimientos mínimos del *hardware*. Si estos son los requisitos mínimos para poder encontrar un empleo, lo mínimo que debe hacer la escuela es formar a los alumnos en este nuevo instrumento de aprendizaje y de trabajo.

La sociedad del conocimiento constituye una transformación social cargada de potencialidad revolucionaria de los mecanismos utilizados hasta ahora para reproducir y transmitir el conocimiento acumulado por la sociedad global a lo largo de su historia: educación escolar, maestro presencial, comunicación directa, libros, cuadernos, dictados, pizarrones, gises, en fin, todos los instrumentos utilizados hasta entonces para llevar a cabo el proceso educativo de las generaciones adultas sobre las jóvenes (Durkheim, 1991); infraestructura material, edificios, instalaciones, equipamiento. El surgimiento y la difusión cada vez mayor de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como la internet, están propiciando el apareamiento de nuevas modalidades educativas, como la educación a distancia en línea (*e-learning*), el proceso combinado de educación presencial y a distancia (*b-learning*), el aprendizaje electrónico móvil (*m-learning*), que se sirve de todo dispositivo portátil, manual, que disponga de conectividad electrónica: celular, ipod, agenda electrónica, *tablet PC*, *pocket PC*. Lo cual es una innovación respecto de la educación a distancia tradicional: *vía correo*.

Una educación virtual que sustituye a la presencial o escolarizada, pero además puede ser con diferentes horarios, lo que rompe la obligatoriedad de estar presentes todos los participantes a la misma hora y en el mismo lugar. Disponibilidad de lecturas en plataformas de información o por correo electrónico, de manera que cada participante pueda consultarlas a cualquier hora, desde cualquier lugar, las veces que quiera, manteniendo un diálogo virtual, en tiempo real o diferido con el docente, o en foros virtuales con sus condiscípulos, en el *chat*, *blogs* o mediante el recurso a las teleconferencias y/o videoconferencias. Luego, la modificación de las prácticas educativas propician cambios en las relaciones sociales, no sólo en las productivas, sino en las comerciales, culturales, políticas. El acceso a la información dependerá de la capacidad de discernimiento de los lectores, de la habilidad para navegar en el ciberespacio, de la curiosidad del sujeto cognoscente y de la formación científica y cultural del lector, así como de una guía adecuada por parte del asesor a distancia.

Esta modalidad educativa trae consigo consecuencias positivas y negativas, de acuerdo con quien las utilice y se sirva de ellas de una manera crítica o acrítica, si tiene un criterio formado o piensa que todo lo que encuentra en internet es pensamiento científico válido.

La internet permite que sus usuarios puedan comunicarse entre sí, localizando, transmitiendo y utilizando la información que cada cual quiera poner a disposición de la red; al mismo tiempo les ofrece realizar una serie de procesos de una forma directa y transparente. Por ello, internet es una fuente de recursos para localizar información, a los que difícilmente podríamos acceder, al mismo tiempo, que permite compartir conocimientos con otras personas y participar en foros de debate entre usuarios con los mismos intereses (Cabero *et al.*, *s/f*).

La generación o producción de conocimientos, la circulación y consumo de los mismos se ve facilitada por la existencia de la red –world wide web–, la red global de comunicación conocida como internet. Por otra parte, allegarse información científica se facilita con la existencia de los repositorios² digitales, mediante los cuales los interesados pueden gestionar la información y el conocimiento socialmente disponible, asumiendo la responsabilidad de la veracidad de la información quien la deposita o sube al repositorio y de su formación el que la baja o la utiliza para solucionar sus necesidades informativas y de conocimiento (Garza, 2002).

Esta información, disponible mediante los buscadores, permite acceder a documentos generados por la comunidad académica y puesta a disposición libre del público en general, de aquí la responsabilidad de la información de quien la produce y de la responsabilidad de uso de quien recurre a ella. En todo caso es una fuente de información expedita, pertinente y actualizada. Esta posibilidad de acceso a una información calificada favorece la autoformación de los estudiantes, en particular de los universitarios, aunque está disponible para todo mundo.

² Los *repositorios* son recursos y servicios creados y administrados con el fin de que la comunidad académica pueda manejar y difundir materiales digitales (Lynch, 2003). De hecho, la Universidad de los Andes, Venezuela, considera que el repositorio institucional, SABER-ULA, pone a disposición de la comunidad universitaria el material intelectual de sus investigadores y docentes, así como la información de interés para estar al día con la dinámica de la universidad. “Gestionamos, difundimos y facilitamos el acceso a documentos electrónicos a texto completo creados por la comunidad universitaria” [www.saber.ula.ve].

TIPOS DE REPOSITORIOS

Teóricamente existen cuatro tipos de repositorios, según la información que contengan y el uso al que se le destine:

Repositorio institucional. Ofrecido por una institución para brindar servicios con el objeto de gestionar, difundir y facilitar el acceso a cualquier persona con conexión a internet, a los documentos digitales creados por dicha institución y por las personas que forman parte de ella, incluyen material académico diverso, tienden a ser organizados por una institución según sus programas y estructura organizacional. Por ejemplo SABER-ULA, de la Universidad de los Andes, Venezuela, y el repositorio académico Icesi, Captura, de la Universidad de Chile.

Repositorio temático. En él se almacena y proporciona acceso a la producción académica de un área temática en particular, con artículos sobre todo de carácter científico, como el repositorio de ecología [<http://ecologia-repositorios.blogspot.com>], o el repositorio ELIS (EPrints in Library and Information Science).

Repositorio de objetos de aprendizaje. Basan su contenido en unidades de aprendizaje, tienen como principal objetivo transmitir un conocimiento concreto y técnicamente estos contenidos pueden ser fácilmente reutilizables en otras aplicaciones. Por ejemplo MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching).

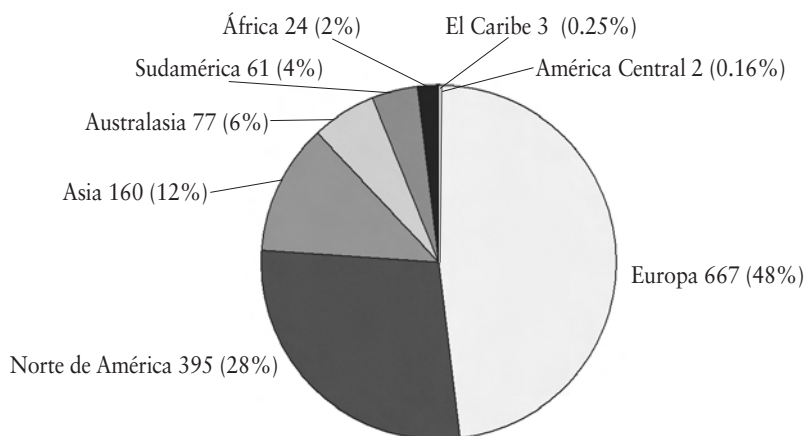
La gestión de contenidos en los entornos *e-learning* está generando cambios en diversos sentidos. Entre estos cambios, los contenidos educativos se están construyendo como objetos de aprendizaje y se están recopilando en contenedores, conocidos como repositorios de objetos de aprendizaje, que los organizan y los hacen accesibles para diferentes aplicaciones y perfiles de usuarios. Esto se logra fundamentalmente a partir de la comunicación de aplicaciones interoperables y del intercambio de catálogos de metadatos compatibles. Como resultado de las propuestas de importantes grupos de estandarización, se ha dado paso a diferentes tecnologías y métodos de catalogación de recursos digitales, por lo que los proyectos de repositorios de objetos de aprendizaje han ido en aumento (López, 2005).

Repositorio de materiales académicos. Contiene no sólo documentos científicos arbitrados, sino que alberga todo tipo de materiales que apoyen la enseñanza y el aprendizaje, que pueden o no corresponder al mismo tema. Como el Arxiv.org repositorio de servicio *e-print* desarrollado por la Biblioteca de la Universidad Cornell.

En los repositorios encontramos información de carácter científico que los autores suben libremente; puede ser consultada por cualquiera y utilizada de manera gratuita; son particularmente ricos para consulta y estudio de temas científicos. La guía de los tutores en el caso de los estudiantes es necesaria para no perderse ni perder demasiado tiempo navegando. Sin embargo, podríamos decir que son todavía pocas las experiencias en este campo debido al recelo de las mismas instituciones acerca de la eficacia de este modelo pedagógico, ya que con frecuencia se detecta que la calidad de la educación no ha mejorado y más bien se deteriora ante la falta de responsabilidad de los propios educandos y de la impericia de los educadores en el manejo de las nuevas tecnologías, y de un plan adecuado de seguimiento de los alumnos. Por otra parte, las instituciones abusan de este medio para tener matrículas excesivas en los grupos, lo que hace prácticamente imposible para el tutor realizar un seguimiento personalizado de los alumnos, fundamento pedagógico de esta modalidad educativa.

Para tener una idea aproximada acerca del impacto de los repositorios a escala mundial, en la Gráfica 1 mostramos un directorio de repositorios de código abierto. De acuerdo con esta información, es en Europa donde se encuentra el mayor número de repositorios, seguido de Estados Unidos y Canadá; en cambio, América del Sur, América Central y el Caribe sólo cuentan con 66, lo que equivale a 4% a escala mundial. Sin embargo, Ramírez (2009) afirma que México cuenta con nueve repositorios institucionales y ocupa el tercer lugar en América Latina detrás de Brasil (65) y de Colombia (10).

Gráfica 1
Repositorios por continente



Fuente: Opendoar, en López (2005).

Los repositorios mexicanos son los siguientes:

- Colección de Tesis Digitales del Centro Interactivo de Recursos de Información y aprendizaje, de la Universidad de las Américas Puebla, México.
- Biblioteca del IBUNAM.
- Documentación en ciencias de la comunicación CC-DOC ITESO-Conacyt.
- DSpace en Publicaciones Digitales, DGSCA, UNAM.
- Gobierno del Estado de Chiapas.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente: acervo general de la biblioteca.
- Interactive and Cooperative Technologies Lab.
- RU-FFYL. Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- SciELO, México.
- Árboles de la UNAM: Instituto de Biología.

LAS TIC Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Desde los albores de la tecnología educativa a mediados del siglo XX, se proclamaba que la tecnología aplicada a la educación era suficiente para

mejorar la calidad de los aprendizajes. La historia se encargaría de desmentir esta ideología. El uso de la tecnología disponible en su momento no fue suficiente por sí misma para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A 50 años de aquellos tiempos se vuelve a proclamar la súper utilidad de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para mejorar los procesos de aprendizaje, e incluso se habla ya de la desaparición de la escuela real, en aras de la virtual. El acceso a internet de gran parte de la población, la facilidad para subir información, de ubicarla y disponer de ella, nos ha metido de lleno en lo que algunos autores han dado en llamar la era de la información (Castells, 2000; Borja y Castells, 1997), la sociedad del conocimiento, que da vida a la idea de McLuhan sobre la Aldea Global.

Una educación de calidad no es producto del uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información. Contar con mayor información no mejora necesariamente la capacidad de procesarla y producir un nuevo conocimiento o un conocimiento aplicable a la solución de problemas. Si bien acceder a la tecnología significa contar con ventajas competitivas dinámicas y, por tanto, a mejores oportunidades para el aprendizaje, no obstante, una tecnología de punta, no garantiza *per se*, el mejoramiento del aprendizaje ni una mayor tasa de retorno de la inversión educativa, ya que en el mercado de trabajo intervienen otros factores como el origen de clase, la institución educativa de egreso, el capital cultural y social del estudiante y, obviamente, las oportunidades creadas por una economía floreciente o en crisis, “ya que la rentabilidad de la innovación tecnológica dependerá a su vez del costo de su reposición en un ámbito competitivo, donde en la medida que ésta se estimule, más corta se hará su vida moralmente útil y más crecerá su costo de reposición” (Grobart, 2005). Esto es evidente dada la evolución de los medios de comunicación y la rápida obsolescencia de los equipos y del *software*.

La calidad de la educación depende de varios factores, primordialmente de la preparación científica y pedagógica de los maestros y de la responsabilidad en el estudio por parte de los estudiantes. Los equipamientos y la tecnología son un gran apoyo, pero no sustituyen al trabajo de estos dos actores centrales del acto educativo (Juárez y Comboni, 2009).

USOS DEL E-LEARNING

Los profundos y acelerados cambios socioculturales, económicos y educativos en la sociedad multicultural, globalizadora,³ de la información y la comunicación, caracterizada por el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo, exigen un replanteo del papel del docente y del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una educación centrada en el estudiante y en el aprendizaje,⁴ que no caiga en el reduccionismo de la especialización, sino en el deber ético de la perspectiva de lo integral: lo formativo y lo académico; una educación de calidad que responda a los retos que acompañan a la vertiginosa transformación de la nueva sociedad del conocimiento; una educación en la que se optimicen los procesos relacionados con el “aprendizaje” y la “mediación”; una educación que no se quede al margen, por el contrario, que se constituya en una de las claves principales que permita

³ La globalización en el siglo XXI produjo una revolución que se sustenta sobre la utilización cada vez más intensa del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación. “La globalización no sólo comprende el movimiento transnacional de bienes y servicios sino además, personas, inversiones, ideas, valores y tecnologías más allá de las fronteras de los países. Significa una reorganización del espacio económico mundial, una reestructuración de los mercados laborales y un progresivo debilitamiento de los Estados nacionales. Desde ya representa un inaudito aceleramiento de la circulación del dinero alrededor del mundo. En la actualidad, algunas transacciones de divisas superan el billón de dólares. La globalización supone adicionalmente una mayor compenetración entre diversas culturas, la difusión de estándares de consumo de las sociedades industriales y la aparición de un mercado global de mensajes audiovisuales. Bajo este proceso, la televisión está comenzando a sustituir a la familia, la escuela y la iglesia como agencias formadoras. Y, por supuesto, está teniendo sus efectos en la educación, ya que fuerza a reducir el gasto público y a buscar fuentes alternativas de financiamiento para expandir los sistemas formativos, modificando la currícula y la actividad formativa, así como el aula”.

⁴ “Lo fundamental de todo proceso pedagógico es el aprendizaje y no la enseñanza. Es el aprendizaje del estudiante y su participación el logro deseado” (UNESCO, 1995). La educación centrada en el aprendizaje formula la idea de educación como proceso continuo a lo largo de la vida y una visión del sujeto que aprende, como aquel que construye –reformula, adiciona, transforma y critica– la información y las ideas que son su objeto de aprendizaje. Es la que ha generado nuevos marcos conceptuales que permiten orientar la acción educativa al desarrollo de capacidades de pensamiento y de aprendizaje independiente, con el fin de propiciar una formación para la autonomía. Estas propuestas centradas en el alumno y en el aprendizaje están obligando a reconceptualizar la educación, la práctica docente, el aprendizaje, la relación maestro-alumno, el papel de la escuela, el papel del maestro, entre otros: tomando en cuenta nuevas maneras de acceder al conocimiento, a la construcción grupal de éste, al trabajo colaborativo; a la conformación de comunidades de aprendizaje, al desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, etcétera” (Brunner, 2000:9-10).

comprender la realidad compleja en la que vivimos, facilitando la adquisición de competencias relacionadas con una auténtica formación a lo largo de la vida, tanto de las y los estudiantes como de las y los docentes. En este sentido, las instituciones educativas están obligadas a reencontrarse, a reflexionar sobre su quehacer científico y educativo y a resignificar su sentido y función social, pues necesitan entender y redefinir su razón de ser en la sociedad en cambio permanente y radicales transformaciones. La propuesta de una nueva matriz conceptual o paradigma exige elaborar una constelación de convicciones, valores, modos de proceder, creencias, teorías y técnicas compartidos por los miembros de una sociedad, lo cual se manifiesta en la educación en nuevos modelos de enseñanza, introducción de conocimientos suficientes para hacer frente a las necesidades sociales, productivas, culturales, individuales y colectivas de los educandos y de la sociedad; es decir, en la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje y de construcción continua de conocimiento socialmente útil, sin perder de vista los aspectos formativos, críticos y valorales, fortaleciendo la identidad de alumnos y alumnas como individuos y ciudadanos (Kuhn, 1971).

El *e-learning* es una modalidad que las universidades e incluso escuelas básicas están experimentando para fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos. Algunas escuelas lo hacen para reforzar el aprendizaje escolarizado; otras para llegar a un público mayor aumentando la cobertura mediante la educación a distancia. En México, algunas universidades públicas y privadas ofrecen posgrados y diplomados mediante esta modalidad; universidades privadas ofrecen bachillerato y licenciaturas, el gobierno del Distrito Federal ofrece un bachillerato a distancia, por este medio. En síntesis, es una modalidad que cada día gana más adeptos, más instituciones educativas se sirven de la tecnología para ofrecer un mayor número de cursos, y con la apertura a la oferta global de educación y cultura, instituciones estadounidenses y europeas, incluso latinoamericanas aumenta su oferta de estudios de grado y posgrado, así como diplomados a distancia.

Otra posibilidad que ha sido explotada en los países con mayor retraso educativo es la teleeducación, utilizada para la primaria y particularmente para la secundaria y la preparatoria o bachillerato abiertas, convirtiendo los espacios físicos de las escuelas en aulas virtuales, donde los educandos se benefician de la libertad que el uso de las computadoras les ofrece. “Se aprenderá donde y cuando se desee y como sea más conveniente” (Cabesteros).

Telépolis está ya al alcance de nuestras manos [...] Estamos en la prehistoria del nuevo universo comunicacional y apenas podemos intuir las consecuencias de cambios tan importantes como los que se anuncian en la actualidad.

EL AULA VIRTUAL

El aula virtual es una herramienta útil que aprovecha las ventajas de las nuevas tecnologías para aplicarlas al campo de la educación a distancia. El alumno se convierte en el protagonista de su propia formación, pues le permite adoptar un papel tan activo como decida. Éste puede organizarse del modo más conveniente en función de sus circunstancias personales, al tratarse de un instrumento flexible, bajar las lecturas puestas en la plataforma por los maestros o por la institución, estudiar, navegar en el ciberespacio para buscar más información al respecto, elaborar sus trabajos en los tiempos que dispongan, enviarlos a los tutores y recibir retroalimentación por parte de éstos. Si bien es una de las ventajas, también es cierto que la evaluación se dificulta y no se puede garantizar el aprendizaje; por ello, el modelo reposa sobre la responsabilidad de los propios alumnos.

La Universidad de la Rioja, España, ha elaborado algunos indicadores para evaluar la utilidad del aula virtual. Coincide con nuestras ideas y con lo que se argumenta casi de manera unánime en todo el mundo, por este motivo los retomamos plenamente. Las ventajas más importantes con que cuenta la formación en red frente a la enseñanza presencial son:

- Convierten al alumno en el agente principal de su propia formación
- El aprendizaje es más activo y significativo
- Se aprende en relación con los otros (comunidad virtual)
- Gran flexibilidad horaria, pues se estudia a la hora que convenga al alumno
- Flexibilidad de espacio, ya que se puede acceder desde cualquier computadora con conexión a internet
- Cada quien crea una metodología que se adapta a su propio estilo de aprendizaje

EL ALUMNO ACTIVO

Ahora bien, si el alumno es el responsable de su propia formación, es importante contar con un tipo ideal de alumno en el aula virtual. Conviene señalar que el sistema modular de la UAM-Xochimilco es uno de los primeros en poner de relieve las características de un alumno modular que en gran parte recubre al alumno del aula virtual que, de cierta manera, es también un alumno activo:

- Planifica el estudio según sus necesidades
- Organiza responsablemente su propio horario de trabajo académico
- Realiza las autoevaluaciones que le exige el curso, o elabora sus documentos en tiempo y forma para comunicarlos a los tutores
- Pregunta, cuestiona, plantea, utiliza la plataforma, el *chat*, el correo electrónico para comunicarse con los tutores y condiscípulos virtuales
- Participa en los grupos de trabajo, en los foros, en la comunidad virtual
- Utiliza otros recursos (búsquedas, bibliografía complementaria, etcétera)

Ventajas y desventajas de esta modalidad de aprendizaje:

- Autonomía e independencia de los alumnos
- Personalización de tiempos
- Seguimiento individual y en cualquier momento del progreso personal
- Contacto permanente con el tutor de la asignatura
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje más completo

Es importante señalar que no ignoramos las dificultades para ser un alumno con estas características y sacar provecho de lo que denominamos ventajas del modelo, pero los peligros también están presentes:

- Exceso de confianza sobre el tiempo del que se dispone: se acumulan las lecturas y las quieren hacer hacia el final del curso
- Se atrasan las entregas de trabajo sin posibilidad de retroalimentación
- Con frecuencia los tutores se ven rebasados por la cantidad de trabajos enviados por los alumnos al mismo tiempo, teniendo que revisar trabajos enviados a tiempo según el calendario establecido y trabajos atrasados

- No siempre se resuelven las dudas por la dificultad de la explicación en medio virtual
- Grupos mayores a 15 alumnos que, de acuerdo con nuestra experiencia, sería el número ideal para los cursos virtuales, a fin de tener una comunicación expedita entre tutor y alumnos

El balance entre lo positivo y lo negativo puede ser favorable al aprendizaje, tomando en cuenta los ritmos de trabajo de los alumnos, los tiempos que le pueden dedicar al estudio, la posibilidad de dialogar con condiscípulos, sin verse atemorizados por la presencia del tutor y del grupo, planteando dudas y colaborando en el aprendizaje de los demás. Puede ser negativo, si no hay responsabilidad, dedicación y cumplimiento y, sobre todo, si son grupos muy numerosos que hacen imposible su seguimiento individualizado, ya que el modelo se fundamenta en la educación personalizada.

Instituciones como la UAM-Xochimilco constituyen un modelo educativo a seguir, incorporando las nuevas tecnologías y una adecuada formación de los docentes, a fin de responder a las demandas educacionales de un mayor número de estudiantes alejados de los centros urbanos y que requieren educación superior.

CONCLUSIONES

Es indudable que hoy por hoy existe una brecha digital entre países desarrollados y en proceso de desarrollo, lo cual es una causa de la poca utilización relativa de las TIC aplicadas a la educación. Sin embargo, dadas las condiciones que se presentan en los países en desarrollo –donde del número de computadoras por habitantes es menor, pero el uso intensivo de las que existen es mayor, gracias a la existencia de los cibercafés y los establecimientos de internet–, una educación a distancia es posible sin desconocer las dificultades que ello acarrea, así como el costo a largo plazo. Para ello se requeriría una mayor penetración de los medios de comunicación y el aprendizaje de la lectura y la escritura significativa y comprensiva, competencias sin las cuales tampoco se puede adquirir la del manejo de la computadora, labor que los gobiernos a través de sus ministerios de cultura y educación, en México la SEP, deberían emprender de manera organizada, constante y generalizada.

Por otra parte, también es indudable, salvo honrosas excepciones, que hay una brecha digital generacional entre profesores y alumnos. Los hijos de la computadora, y los padres analfabetos cibernéticos, de cuya generación muchos son los profesores de esa juventud cibernética. La resistencia de los maestros para adaptarse a los nuevos tiempos es proverbial, lo que dificulta el cambio de paradigma en la educación, a pesar de lo cual se producen cambios, lentos pero firmes.

Por otra parte, a pesar de los esfuerzos de las instituciones educativas por modernizar y mejorar sus equipos, el presupuesto de las escuelas públicas disminuye año con año, lo que imposibilita el equipamiento adecuado, y las privadas hacen repercutir el costo en las colegiaturas de los alumnos, lo que representa una elitización de la educación privada: sólo para los que pueden pagarla.

En este contexto la educación a distancia se abre camino y avanza lentamente, pero podríamos decir que inexorablemente hacia la transformación de la educación, de la sociedad de la información, hacia la sociedad del aprendizaje y del conocimiento. Puede ser el medio de democratizar la educación en México, haciendo accesible para todos el conocimiento socialmente disponible y ampliando los horizontes de conocimiento de cada ciudadano; pero es posible también que aumente la distancia entre los que tienen acceso a la cultura oficial y reconocida como legítima (Bourdieu, 1970) y los marginados de ésta, debido a los costos de los equipos, o a la dificultad de acceso a una computadora, o simplemente por falta de orientación.

En todo caso, el tránsito de la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento está en marcha. Corresponde a los gobiernos y a las instituciones educativas orientar este proceso de manera que se logre la equidad redistributiva de acceso a la información de los miembros de las clases sociales menos favorecidas y un esfuerzo redoblado por brindarles mayores oportunidades de educación, trabajo y realización personal.

El futuro es moldeable, en cierta medida, pero implica voluntad de cambio, recursos para poderlo llevar a cabo y conocimiento, es decir, personal preparado para ello y, sobre todo, imaginación para hacer del futuro de la educación en México una utopía operante y vivificante que nos conduzca por el camino de la innovación, de la transformación y de la superación personal, colectiva y de la sociedad en su conjunto. En la educación reside la fuerza del cambio hacia una nueva sociedad más justa, equitativa, participativa y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Borja, Jordí y Manuel Castells (2006), *Local y global, La gestión de las ciudades en la era de la información*, Taurus, México.
- Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron (1995), *La reproducción*, Fontamara, México.
- Brunner, José Joaquín (2000), “Educación. Escenarios de futuro”, *Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, núm. 16, enero, PREAL/Fundación Chile.
- Cabero J.; Lopez, E. y Cristobal Ballesteros (s/f), *Internet: un nuevo mundo por explorar en el ámbito educativo* [www.desarrollo.upev.ipn.mx/marco/B5TI58.doc], fecha de consulta: 13 de noviembre de 2009.
- Caride Gómez, José Antonio (1985), *A educación como práctica sociocultural. Análisis d'un caso in zona de montaña*, Montederramo, España.
- Castells, Manuel (1999), *Sociedad de la información*, tomo 2, Siglo XXI Editores, México.
- (2000), *La era de la información*, Siglo XXI Editores, México.
- Durkheim, Émile (1991), *Educación y sociología*, Colofón, México.
- Forester, Tom (1992), *Sociedad de alta tecnología*, Siglo XXI Editores, México.
- Fuentes, Olac (2009), “Calidad educativa: rumbo perdido”, *El Universal*, 21 de marzo.
- Garza, Rosa María (2002), *Aprender cómo aprender*, Trillas, México.
- Grobart, Fabio (2005), “La ‘nueva economía’. Génesis y decadencia del concepto. Apuntes para un debate”, en Jesús Lechuga Montenegro (coord.), *Reflexiones acerca de la era de la información (New Economics)*, UAM-Azcapotzalco, México, pp. 211-233.
- Hopenhayn, Martín (2002), “Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas”, en Néstor García Canclini (coord.), *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*, Santillana, México, pp. 297-337.
- Juárez, J.M. y Comboni, S. (2009), “La calidad de la educación en el discurso político-académico en México”, *Reencuentro*, núm. 50, UAM-Xochimilco, pp. 60-72.
- Kalman, Judith (2001), “Las prácticas de lectura y escritura frente a las nuevas tecnologías de comunicación e informática”, en Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo Beltran (coords.), *Los retos en la educación del siglo XXI*, Universidad de Guadalajara, Nueva York, pp. 243-268.
- Klatzky, R.L. (1980), *Human memory: structures and processes*, Freeman, Nueva York.
- Kuhn, T.S. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México.
- López Guzmán, Clara (2005), “Los repositorios de objetos de aprendizaje como soporte a un entorno *e-learning*”, tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España.

- McLuhan, Marshall (1998), *La aldea global*, Barcelona.
- Portelli, Hugues (1985), *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI Editores, México.
- Ramírez, Ernesto (2009), “Los repositorios institucionales en México”, blog, entrada 2 de abril [www.campusvirtual-hgm.net/ceids/?q=node/49], fecha de consulta: 23 de octubre de 2009.
- Schunk, Dale H. (1997), *Teorías del aprendizaje*, Prentice-Hall Hispanoamericana, México.
- SNTE, (2000), “Tercer Congreso Nacional de Educación”, versión preliminar, México.
- Toffler, Alvin (1997), *El shock del futuro*, Plaza & Janes, Barcelona.
- Touraine, Alain (1969), *La société post-industrielle*, Denoël, París.
- Zemelman, Hugo (s/f), “Epistemología y política en el conocimiento sociohistórico”, en Johannes Maerk y Magaly Cabrolie (coords.), *¿Existe una epistemología latinoamericana?*, Plaza y Valdés, México, pp. 11-46.

De la utopía a ¿dónde? Reflexiones para la educación en México, siglo XXI

Jorge Alsina Valdés y Capote*

LA UTOPIÍA

En la última década del viejo milenio se anunciaban aplicaciones de las maravillas tecnológicas del siglo XXI en la educación. La convergencia de los medios de comunicación, el desarrollo de la educación a distancia, las computadoras en la palma de la mano, los entornos virtuales, y mucho más. Iniciando el nuevo siglo se habló de la desaparición del aula e incluso del maestro sustituido por programas digitales interactivos, al tiempo que se reconsideraban las nociones de tiempo y espacio, de fronteras y culturas en un acelerado proceso de globalización en todos los ámbitos de la vida y la producción humanas.

La ciencia y la tecnología, desde siempre, han tenido un profundo efecto sobre la manera en que los humanos nos percibimos y nos relacionamos, más aún en lo que damos por llamar la “era de la comunicación y las tecnologías de la información”. Simplemente el teléfono cambió nuestra forma de percibir el mundo como un espacio enorme, de grandes distancias, inaccesible y desconocido por la sensación de cercanía e instantaneidad que desde mediados del siglo XX podía dar una conversación trasatlántica. La ciencia y la tecnología nos llevan continuamente al descubrimiento de

* Profesor-investigador en el Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco.

nuevos mundos y basta pensar cómo el invento del microscopio puso en evidencia los mundos internos del cuerpo o de las células.

Por más de doscientos años la ciencia y las tecnologías han sido impulsadas por un imaginario utópico que nos pinta un futuro esperanzador en el que el cambio tecnológico es sinónimo de desarrollo social. Basta la lectura de Julio Verne, H.G. Wells o E. Rice Burroughs para entender a la ciencia ficción, a diferencia de la fantasía, como la literatura de lo posible o incluso, de lo que probablemente podría pasar a partir del imaginario utópico.

Entre la *ciencia* y la *ciencia ficción* existe un territorio nebuloso, donde esta última constituye un espacio imaginario en el que se extrapolan *futuros tecnológicos*. Contextos ideales resultantes en un pensamiento especulativo que explora las posibles relaciones existentes entre el presente y el futuro.

La tradición de la ficción utópica –la creación de mundos ideales para ilustrar formas de vida e ideologías políticas– resulta tan antigua como cualquier cuento clásico que comience con aquel, “Había una vez en un lugar muy, muy lejano...”, y permite la creación de una especie de hipótesis racionalista de causalidad a partir de las condiciones del presente.

El punto es que los cambios tecnológicos existen primero como ficciones experimentales precedidos por saltos alucinantes de la imaginación que pueden producirse sólo cuando la imaginación misma está abierta y dispuesta tanto para la ilusión visionaria como a la razón.

El conocimiento científico que resulta en tecnología sigue siendo un sistema de creencias y las distintas perspectivas de la ciencia parten de estructuras mentales, de ideologías que organizan al mundo en una serie de ficciones creíbles (Munt, 2001). Es claro que la ciencia realiza un esfuerzo consciente por probar y validar el conocimiento, pero aun así, las pruebas mismas están limitadas por las características de las propias estructuras de conocimiento.

Antes de que la internet existiera como una herramienta global de interconexión, Foucault escribía:

La época actual será tal vez ante todo, la época del espacio. Estamos en la época de la simultaneidad: estamos en la época de la yuxtaposición, la época de lo cercano y lo lejano, del lado a lado, de lo disperso. Estamos en un momento, creo, en el que nuestra experiencia del mundo no es tanto la de una larga vida que se desarrolla a lo largo del tiempo sino más como la de una red que conecta puntos e intersecta o se entrecruza con sus propios hilos o su propia confusión (Munt, 2001:22-27).

Cantaba Bob Dylan en la década de 1970: *So you'd better start swimming or sink like a stone, 'cause the times they are a changing*, los tiempos están cambiando. No se trató de una idea nueva ni extraordinaria. No es nueva ahora ni lo será en el futuro. Sin embargo, lleva consigo un mensaje inmemorial: resulta necesario que cada uno de nosotros seamos una persona de nuestro tiempo, de lo contrario seremos dejados atrás.

Una de las pocas certezas que tenemos en esta vida fuera de la propia muerte, es la noción del cambio constante. Y sí, los tiempos están cambiando la organización, la administración y, en particular, después de mucho tiempo de observar el estancamiento de modelos y paradigmas, la educación con la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación disponibles hoy en la primera década del siglo XXI.

Algunos autores como Castells (2000), al discutir sobre sociedad y cultura, hablan sobre la nueva “cultura digital” y la “sociedad de la información” presentes hoy en todos los aspectos de la vida de muchos sectores de las sociedades “desarrolladas”, pero también en la mayoría de los sectores de las sociedades en “transición”. Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han abierto un universo de conocimientos y experimentación en el ámbito de la educación. No únicamente en términos de la tecnología en sí, junto con sus aplicaciones a la administración, acceso, almacenamiento, procesamiento y distribución de información, sino también en términos del desarrollo de nuevas teorías para la enseñanza-aprendizaje; en términos de diseños pedagógicos, dispositivos de entrega y comunicación-difusión de resultados, así como en la producción de materiales y herramientas de enseñanza-aprendizaje .

Indudablemente, las nuevas tecnologías aplicadas al salón de clase nos permiten vislumbrar un nuevo mundo en el siglo XXI. La pregunta es: ¿qué clase de nuevo mundo estamos vislumbrando?

La disposición del aula en México ha cambiado muy poco a lo largo de las últimas seis o siete décadas. En algunas regiones los estudiantes se consideran afortunados si cuentan con tecnologías básicas como un pizarrón, gis, borrador y libros de texto. No digamos computadoras, paquetería e internet. A pesar de ello, durante los últimos 20 años se ha visto un incremento casi exponencial en el acceso a diferentes modalidades de nuevas tecnologías en la educación que van más allá del aula urbana y penetrando los campos de la formación de profesores, educación a distancia con sus diferentes modalidades y aplicaciones de entornos virtuales al salón de clases presencial.

Desde una perspectiva sociológica, la evolución de la especie humana ha estado siempre acompañada de cambios acelerados en las tecnologías aplicadas con efectos sobre la cultura y cada aspecto de nuestras vidas. En los últimos 50 años hemos podido ver mayores saltos en la ciencia y la tecnología que todo el conocimiento científico acumulado a lo largo de toda la historia de la humanidad.

Entre las cosas que poco han cambiado a lo largo de ese medio siglo es la organización de la educación superior y en particular nuestra idea de “universidad”. La estructura y el paradigma pedagógico de la educación superior en México se ha esforzado contra viento y marea por permanecer igual al tiempo que todo a su alrededor cambia, se transforma. Podemos ver en la estructura universitaria, así como en las actitudes y práctica de muchos de sus profesores, sus orígenes institucionales asentados en la Edad Media. Lo que muchos investigadores aceptan como “ciencia” sigue siendo el resultado de la ciencia “positiva” convertida en sentido común, al tiempo que el gis y el pizarrón, junto con el borrador, siguen siendo las herramientas (tecnologías) más comunes en una de las últimas profesiones “artesanales” que aún quedan en el mundo capitalista “moderno” (o será posmoderno?): la docencia. Sigue siendo una actividad artesanal la del profesor-investigador que acude físicamente a la biblioteca y busca entre los archivos por el documento de papel, tomando notas en tarjetitas codificadas por colores (Kenny, 2004).

Valdría la pena preguntarnos mientras investigamos si la educación para el siglo XXI está cambiando para confrontar (adaptar, adoptar) los retos económicos, sociales, ambientales y éticos del siglo XXI y si lo que vemos el día de hoy apunta hacia una crisis o hacia una metamorfosis.

¿Cuáles son esos retos que deben enfrentar nuestros sistemas educativos?, ¿cuáles son las respuestas que ofrecen nuestras universidades ante los retos y más aún, ante las oportunidades que ofrecen las innovaciones tecnológicas en comunicación y manejo y procesamiento de información? Esto resulta particularmente importante en una nación como México, donde la democracia participativa no ha sido una práctica común durante generaciones.

Surgen preguntas sobre la “familiaridad” de la población de un país como México respecto de los “artefactos” de la tecnología. De manera consistente se encuentra que a partir de la incorporación incremental de toda suerte de tecnologías digitales a las prácticas gubernamentales, de oficina, negocios y vida cotidiana, incluyendo la creciente tendencia al procesamiento de datos y trámites por internet, junto con el mayor número de in-

dividuos con capacidad de acceso a la red, se ha requerido de una creciente alfabetización informática, no sólo de empleados públicos sino del público en general o cualquier usuario de servicios electrónicos, mismos que se encuentran en un rápido proceso de expansión/consolidación en países de ingreso medio como México.

Datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de 1994 a la fecha muestran consistentemente la rápida expansión del acceso a las nuevas comunicaciones y a las tecnologías de administración y procesamiento de información entre grupos sociales crecientes. Comunicación celular, satelital, digital y acceso a la internet ya no se encuentra restringida a las élites o a los aparatos militares y círculos académicos. Pueden ser “accesados” desde lugares remotos en las sierras y montañas mexicanas. Recordemos al subcomandante Marcos y sus comunicados por internet con la reacción internacional que propició.

Hoy resulta común decir que las nuevas tecnologías están cambiando nuestras vidas cotidianas. La manera en que vivimos, en que nos comunicamos, en que trabajamos incluyendo las formas en que enseñamos y aprendemos. Pero, exactamente, ¿en qué consiste el cambio y cómo se está llevando a cabo?

El acceso a la educación, así como el acceso a la información, han sido tradicionalmente el privilegio de unos cuantos. Hoy, la tecnología está abriendo ventanas de oportunidad para muchos en diversos campos; las posibilidades educativas de la comunicación masiva individualizada está apenas comenzando a explorarse y sólo se vislumbran las consecuencias sobre la práctica y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Habrán muchas preguntas respecto del futuro de las instituciones de educación superior en el contexto de la “virtualidad” y la cultura digital. Si antes nos preguntábamos hacia dónde iba el debate “cara a cara” frente a la “virtualidad”, hoy nos preguntamos si el debate siquiera existe: puede no haber oposición alguna ni diferencia esencial entre la “presencialidad” y la “virtualidad”. Lo que es más, el salón de clase cara-a-cara o las actividades de capacitación se benefician del uso de estrategias de soporte virtual en la internet.

¿De qué manera están respondiendo el sistema educativo, las instituciones de educación superior y los docentes a las tecnologías de información y comunicación en el salón de clase?, ¿cómo podemos diseñar, utilizar y tomar ventaja, así como mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual de aprendizaje (EVA)?, ¿es posible incorporar los “blogs” y “tweets” a las exigencias de la actividad académica o será que

por el simple hecho de intentarlo se desvirtúa el sentido mismo del “blog” o “tweet”... o de la actividad académica?

Aun cuando las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) en el ámbito educativo se asocian generalmente con los esfuerzos relacionados con la educación a distancia, nuestro interés en este momento se centra en las aplicaciones de esas tecnologías al salón de clases presencial y como complemento a la relación cara-a-cara entre maestro y alumno.

En esta época de transiciones estamos viendo cómo las NTIC y los EVA se incorporan al contexto de lo “tradicional” y cómo son afectadas las interacciones entre estudiantes, maestros, tutores o facilitadores, materiales interactivos de enseñanza-aprendizaje y el contexto físico mismo de la organización escolar. Debemos observar el papel que desempeña la tecnología para sustentar, por ejemplo, programas de educación continua o de capacitación y actualización y cómo los maestros y estudiantes responden a la tecnología en el salón de clases.

Al abordar el concepto de “cambio”, en seguida se levanta la contraparte de la “resistencia” al mismo, la negación y los problemas relativos al acceso a los medios para el cambio. La experiencia para muchos ha mostrado con claridad que las tecnologías por sí mismas han tenido poco impacto escalable o sustentable sobre el aprendizaje en el salón de clases o sobre las instituciones más allá de “modernizar” o automatizar algunos de los procedimientos administrativos.

Desde diferentes perspectivas, la tecnología puede introducir cambios en el sistema de “entrega” de los servicios educativos, pero con un bajo impacto sobre la naturaleza de la organización o los resultados de la misma.

Resulta importante entender que en la introducción de tecnología al salón de clases no se trata de la suma de artefactos. Se trata de preguntarse si el imaginario de un paradigma educativo incorpora artefactos a la práctica mecánica de una novedosa herramienta o si constituye un cambio conceptual más profundo que trastoca el paradigma educativo mismo.

Cambios tecnológicos al interior de un sistema, o la incorporación de nuevas tecnologías al salón de clases podría interpretarse como la incorporación de instrumental técnico y herramientas que deberán ser aprendidos, dominados y utilizados por estudiantes y profesores dentro del contexto institucional. Esta forma de ver la incorporación de tecnologías coloca al “usuario” (estudiantes y docentes) en la posición de quien simplemente aprieta botones y la innovación se reduce a algo que “viene de fuera”. Visto así, el problema del cambio se reduce a un problema de diseño curricular y

a la organización de prácticas de capacitación con acceso a recursos. Parecería ser una cuestión de combinar los mejores contenidos de materias escolares con las prácticas adecuadas utilizando diferentes estrategias pedagógicas y ¡ya está!: el plan de estudios perfecto.

Como sucede con muchas organizaciones burocráticas, las instituciones públicas de educación superior y, dentro de ellas, muchos profesores e investigadores que ahí laboran han establecido rutinas de trabajo y procedimientos difíciles de cambiar.

Sin embargo, en ese contexto, intentar ignorar los avances y aplicaciones de las TIC, como por ejemplo los EVA, significaría ser barridos por aquellos que dominan y utilizan para su ventaja esas herramientas electrónicas y digitales. Quienes actualmente están tomando ventaja decidida son aquellas instituciones que se fondean de manera privada.

Se pensaría que tanto los promotores como los detractores de las TIC en el salón de clases reconocen que las tecnologías de la información representan poderosas herramientas que en manos de “artesanos” calificados pueden mejorar la calidad de los servicios que los docentes, capacitadores, facilitadores, maestros, profesores, coordinadores y guías educativos brindan a los estudiantes, alumnos, capacitandos y aprendices.

Si fracasamos en esa mejora, entonces no estaremos utilizando las tecnologías sino enfrentándonos a ellas bajo la amenaza de volvernos obsoletos en un mercado de trabajo siempre cambiante y que nunca perdona. Desde esa perspectiva, las tecnologías no serían consideradas más que desde el punto de vista de la relación costo-eficiencia, dando pie a los argumentos de la “deshumanización” como efecto de la tecnología en el contexto de la educación.

Pero un mínimo grado de éxito podría mostrarnos el uso de la tecnología como una herramienta promotora de relaciones de enseñanza-aprendizaje sustantivas en educación superior.

Como se ha dicho, no se trata de una discusión o confrontación entre lo “virtual” y lo “físico” o “presencial”. Cada vez es más claro que la confrontación entre ambos es algo inexistente. Se trata más bien de repensar la educación en el contexto de las nuevas tecnologías digitales e interactivas. Se trata de aprender a moverse en un mundo de objetos de aprendizaje y conectividad permanente, al tiempo que se consolida aquella actividad que los docentes e investigadores hacen mejor: enseñar y coordinar la construcción y difusión del conocimiento mediante la incorporación de cada vez mejores prácticas e instrumentos a nuestro bagaje técnico de enseñanza-aprendizaje.

LOS ENTORNOS VIRTUALES

Un entorno virtual de aprendizaje es mucho más que una página web. La combinación de internet y sus herramientas, junto a la world wide web con sus contenidos y conexiones (*links*), constituyen la infraestructura sobre la cual el espacio y el tiempo se abren y relativizan. Es un espacio “intangible” sobre el cual se puede “construir” (páginas, sitios, blogs, etcétera). Este “espacio” abierto no es un espacio físico sino un “ciberespacio” como lo define Tim Jordan (2000), quien conceptualiza el espacio virtual como un lugar construido con información. Puede verse como una red o como un *matrix* o como la forma misma en que podemos imaginarnos el universo. Esta concepción da lugar a los “metaversos” y las visiones fantásticas de los “cyberpunks” y las fusiones en máquinas biológicas y otras tecno-pesadillas que en sus mejores momentos nos mostró algún actor hollywoodense convertido en gobernador.

Pero dejando el mundo fantástico del tecno-terror apocalíptico y regresando al de la ciencia ficción como base de la utopía posible, resulta que muchas percepciones de sentido común sobre la internet y las tecnologías de la información provienen de los perfiles y estereotipos de los caracteres de ciencia ficción promovidos por la industria cinematográfica de Hollywood o del Pentágono estadounidense. Sin embargo, y como se señaló al principio de este ensayo, la ciencia ficción establece una “visión de futuro” que puede actuar como una especie de “prefiguración” o teoría social “prefigurativa” parecida a lo que Michel Foucault llamó la “heterotopía”, a la que veía como un contra sitio, una especie de utopía encarnada en un sitio real en el cual todos los otros sitios reales que se puedan identificar dentro de la cultura se encuentran simultáneamente representados (Foucault, 1986; en Munt, 2001). Las heterotopías son como espejos de las utopías, un contrapunto de lo irreal hacia lo real en el que la mirada utópica regresa para reconstruir lo real de una nueva manera o desde otro punto de vista. Al establecer una visión de futuro mediante la creación de mundos ficticios, resulta posible hacer que lo “extraño” se vuelva “familiar” (Munt, 2001).

Aun así, para muchos sectores de la sociedad mexicana el día de hoy, de hecho para cerca de 80% de la misma, las tecnologías de la información bien pueden estar tan lejanas como los efectos especiales de una producción cinematográfica hollywoodense. Para 2005, según los datos del INEGI, 17% de los mexicanos estaban en línea. Cinco años después se habla del 22%, esperando los resultados del próximo censo 2010.

El caso es que la discusión en torno a las tecnologías de la información aplicadas a la educación del siglo XXI en México puede abordarse desde diversas perspectivas: como un concepto, como un instrumento o herramienta, como un vehículo, como agente de cambio, como objeto tangible, como un proceso o como un resultado social. Las tecnologías de la información aparecen como todo ello al mismo tiempo; una especie de red sin comisuras.

LA GLOBALIZACIÓN

Finalizando la primera década de este siglo, los procesos de cambio cultural (y resistencia al cambio) cobran aún mayor relevancia en el contexto de la globalización. Sin duda alguna, este inicio de milenio está sustancialmente definido por la globalización, y la tecnología permite que crezca y se consolide. Los procesos de globalización y sus efectos, sujetos a la investigación interdisciplinaria, afecta como nunca antes dimensiones fundamentales de la interacción humana, como la comunicación social, la distribución y acceso a la información, los procedimientos de gobierno, así como las estrategias educativas desde la educación básica hasta la superior.

La creciente y diferenciada disponibilidad de equipos y accesibilidad a las redes de comunicación, y en general a la tecnología de telecomunicaciones, resulta de la constante innovación en el campo y la disminución de costos en países de consumo medio como México. Esto lleva a una situación en la que los resultados de los procesos de innovación tecnológica se incorporan con cierta rapidez a los diferentes procesos productivos, de distribución de información y a una diversidad de aspectos de la vida humana e interacción cotidiana. Es particularmente impactante el crecimiento exponencial que se observa en la incorporación de componentes tecnológicos a la cultura moderna y a la vida cotidiana de millones de personas en el trabajo, en la escuela y en las actividades de entretenimiento.

Sin embargo, existen consecuencias secundarias e inesperadas de los procesos de globalización a lo largo de las últimas dos décadas. Durante este tiempo se ha documentado la creciente distancia o brecha tecnológica entre países (regiones), y dentro de los países mismos, entre las comunidades y los individuos que aplican los productos y posibilidades de las tecnologías de la información.

No todos están contentos con los resultados, como se ha podido observar en las manifestaciones antiglobalizadoras masivas y no tan pacíficas de Seattle, Porto Alegre, Cancún, Barcelona y otras más recientes en distintos continentes. Los “globalifóbicos” se han alejado gradualmente de la retórica y los actos de protesta “espontáneos” e incluso ingenuos, hacia lo que se ha convertido en una verdadera fuerza de resistencia a los propuestos pasos de la globalización.

Irónicamente resulta que es precisamente el incremento en el acceso a las tecnologías y a la información lo que ha facilitado la discusión e implementación de distintos caminos, dando pie a diferentes perspectivas.

Es posible argumentar que no sólo la tecnología se encuentra en un acelerado proceso de desarrollo, sino que la naturaleza misma de los individuos y sus interacciones con los demás se están transformando. Durante el tiempo que un individuo se encuentra “en línea”, entra al “ciberespacio” –un lugar que aparece como un “no-lugar” (Jordan, 2000)–, donde individuos e información, físicamente separados, se encuentran. Desde esta perspectiva existe un incremento significativo en la circulación de bienes simbólicos (Bourdieu) a una escala planetaria. En el ciberespacio las culturas se entremezclan y los estándares se redefinen; se afectan las jerarquías y se cuestionan las estructuras. El resultado es para algunos sectores –aquellos del acceso– la redefinición de los referentes nacionales, regionales e incluso locales. Lo mismo pudo suceder a mediados del siglo XX con la señal de televisión o a principios del mismo siglo con la señal de la radio.

De lo anterior podría desprenderse que, independientemente de la ubicación geográfica, la dimensión de las tecnologías de la información (TI) se ha expandido hacia todos los aspectos de la vida cotidiana, no sólo de los países “avanzados”. La comunicación satelital, las transferencias digitales y los múltiples protocolos de intercambio de información activan la industria de las tecnologías de la información y se encuentra presente en estratos y sectores como los bancarios/financieros, cajeros en supermercados y millones de terminales de tarjetas en tiendas, etcétera.

Las tecnologías de la información y sus aplicaciones van mucho más allá de la posición tradicional de los medios masivos de comunicación (véase Castells y la “McLuhan Galaxy”). Es más, siguiendo a Castells, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación apuntan hacia la creación sistemática de nuevos discursos, estrategias y procesos, más que hacia la *reproducción* de valores en el sentido tradicional.

Es probable que el propio Castells argumente que esto, sin embargo, no parece alterar la estructura económica ni cuestiona las jerarquías, ni mucho menos propone una alternativa al *modo* de producción capitalista. Las tecnologías de la comunicación (TC) y las tecnologías de la información (TI) se han convertido en un sistema neural, particularmente de las sociedades (post) modernas y sociedades “avanzadas”, aquellas que transmiten, distribuyen y controlan información; aquellas que establecen sistemas complejos de interconexión entre unidades interdependientes integradas a redes que se mueven hacia una aparente “red sin comisuras” (Hughes, 1986).

Esas redes están formadas por individuos, y muchos de esos individuos son estudiantes en las escuelas desde primaria hasta educación superior. Esos individuos con mayores o menores habilidades y competencias digitales, se convierten en organizaciones sociales, se insertan en las instituciones, negocios, actividades profesionales y escuelas (de pensamiento), tanto literal como en sentido figurado.

En el campo de la educación en general, y en el de la sociología de la educación en *particular*, no resulta suficiente analizar la aplicación de las tecnologías a la educación en México a lo largo de la primera mitad del siglo XXI sin concebir el desarrollo de la tecnología y su impacto sobre la cultura; sin reflexionar sobre sus efectos en la *organización escolar*.

LA DISCUSIÓN

Existen diversas definiciones, conceptos y visiones sobre la aplicación de soluciones tecnológicas al salón de clase, al taller de capacitación y a la actividad educativa en general, más allá de la llamada “educación a distancia”, su aplicación en contextos de educación formal, no formal e informal; su utilización como herramienta para la formación a lo largo de toda la vida, sin consideración de geografía, distancia o tiempo.

La parte más visible de la tecnología es la tecnología misma, es decir, el aspecto físico relacionado con ésta; pero ya se ha dicho hasta el cansancio que su sola presencia no garantiza su utilización. Esto último dependiendo en muchas ocasiones más de factores sociales y culturales que de determinantes económico-financieros o tecnológicos.

La incorporación de las nuevas tecnologías a la educación implica una dimensión *temporal*: diferentes individuos (y organizaciones) adoptan diferentes tecnologías en diferentes momentos por una diversidad de razones.

Es por esto que resulta tan difícil hacer predicciones o generalizaciones respecto del uso futuro o éxito de cualquier tecnología en el campo de los estudios organizaciones o educativos o sus efectos sobre el cambio cultural o el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Falta desarrollar investigación que resalte la centralidad de la discusión relativa al cambio cultural para comprender aquellas tendencias que indudablemente contribuyen a la transformación social y cultural de la práctica educativa.

En México existe un mundo en el que pocos discutirían con la idea de que la educación –no sólo el *negocio* de la educación–, la manera en que los maestros enseñan y los alumnos aprenden, está sufriendo cambios radicales. La tecnología ha cambiado la manera en que el mundo mismo trabaja e inevitablemente la manera en que las personas aprenden.

Es un mundo en el que los estudiantes se encuentran “en línea” las 24 horas los siete días de la semana, con computadoras portátiles, de palma u otros mecanismos digitales satelitales. Los contenidos están disponibles en una diversidad de fuentes y formatos con asesoría de expertos en contenido *en línea*, muchos de ellos sin costo. En resumen, los estudiantes de este mundo ya no están limitados para aprender en el espacio confinado del salón de clases y a un horario definido.

En el mundo, cada 15 segundos se lanza un sitio web nuevo y ocurre un adelanto o descubrimiento tecnológico. Cada 15 días nace un producto o servicio nuevo. Existen más de 120 tipos de pan comercial y en las tiendas podemos escoger entre ocho modelos distintos de asientos para w.c.; tenemos cada uno tres números telefónicos (casa, oficina, celular) y por lo menos una cuenta de correo electrónico, además de un número de fax; estamos a pocos segundos de distancia de cualquier lugar del planeta por teléfono o videoconferencia y cargamos en nuestras bolsas artefactos móviles de comunicación e información; 70% de los empleos que se demandarán en el 2020 no existen hoy; 80% de la tecnología de ese año no se ha inventado aún.

Después de las revoluciones, primero agraria y después industrial, estamos ahora en la transición de la revolución tecnológica hacia la era del conocimiento. La actual revolución tecnológica no se origina ni desarrolla por accidente en un periodo histórico de la reestructuración global del capitalismo, para el cual las tecnologías de la información se convirtieron en herramientas esenciales (Castells, 2000). La nueva sociedad que emerge de este proceso de cambio es tanto capitalista como informática, mostrando considerable variación entre países dependiendo de su historia, cultura, ins-

tituciones, infraestructura y su relación específica con el capitalismo global y acceso a las tecnologías de la información.

LA PROSPECTIVA

En el mundo son muchos los académicos que se preocupan por el papel de las universidades en la era de la información, y en lo relacionado a la promoción y consolidación de los principios y procesos de educación virtual como forma de modernización de la educación superior, identificando estos procesos como la tendencia de desarrollo educativo para el primer cuarto del siglo XXI. La necesidad de promover cambios en los paradigmas educativos y el cuestionamiento a los patrones tradicionales de pensamiento han sido reconocidos como elementos importantes que garantizan un mayor y mejor acceso al conocimiento.

El valor potencial de las nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas tanto a la educación a distancia como a la educación presencial irá cobrando cada vez mayor importancia y determinación en la medida en que se expanda el acceso a la tecnología en centros escolares, tanto públicos como privados. El continuado proceso de mundialización/globalización será uno de los factores definitorios de lo que ahora llamamos la sociedad del “conocimiento” o del “aprendizaje”. Visto de esta manera, los paradigmas de la vida social antes estructurados irán cambiando y esto incluye las prácticas profesionales, los modos de entretenimiento y la cultura misma (Delanty, 2000). El impacto de la globalización y la tecnología tiene grandes consecuencias sobre la educación superior y sus puntos de referencia, organización y modelos de enseñanza-aprendizaje, así como en los procesos de toma de decisiones.

Las instituciones mexicanas de educación superior tendrán necesariamente que enfrentarse en los próximos años a este contexto evolutivo-globalizador en el que coexisten referentes nacionales que van desde la precariedad hasta la opulencia tecnológica.

Algunas instituciones de educación superior, principalmente privadas, irán consolidando sus programas de reestructuración para desarrollar sus propias estrategias en las que buscarán ventajas comparativas para la competencia global. Las instituciones de educación superior (IES) privadas en México se han caracterizado, y todo indica que lo seguirán haciendo en el corto futuro previsible, por asumir una visión pragmática de mercado diri-

gido a la plusvalía financiera por encima de cualquier responsabilidad o búsqueda de calidad; sumidas en los actos de equilibrio entre calidad, demanda y utilidad en el mercado.

No así las IES públicas en México, muchas de las cuales conservan el espíritu crítico, contestatario y alternativo que las ha caracterizado durante décadas. La universidad pública en México difícilmente se alejará de la discusión política que la constituye en una especie de conciencia nacional presta a responder a las demandas político-sociales más que a las técnico-productivas. Sin embargo, esta visión ha venido cambiando en la transición del siglo XX al XXI. A lo largo de las últimas tres décadas se han venido incorporando innovaciones significativas a los modelos de educación superior que derivan en propuestas pedagógicas diferentes como lo fuera en su momento el sistema modular de la UAM-Xochimilco desde la década de 1970 hasta su evolución en el entorno virtual de aprendizaje ENVIA que hoy incorpora elementos tecnológicos novedosos de la educación a distancia a la lógica del salón de clases presencial.

Esta perspectiva de “pedagogía mixta” y convergencia pedagógica, que se plantea en el modelo ENVIA-UAM, representa junto con el desarrollo de objetos de aprendizaje interactivos, una tendencia sólida de desarrollo en el campo educativo para el primer cuarto del siglo XXI. Mientras muchos profesores han optado por ignorar los avances tecnológicos en la educación y la tecnología digital, otros y cada vez más han encontrado en las aplicaciones tecnológicas nuevos paradigmas educativos.

LOS ARTEFACTOS

Existe una larga tradición de incorporación de “artefactos” a las actividades del salón de clases, en la medida en que a lo largo de la historia diferentes tecnologías se han ofrecido o desarrollado en las escuelas. La lista es larga y va desde la tabla y el carbón, al gis y borrador, a las fotos, filminas, afiches, rotafolios, proyector, monitor, grabador, pasando por la televisión, video, computadora, internet a teleconferencia, páginas web, entornos virtuales, *blogs*, Twitter, GPS y más.

En realidad, y en la mayoría de los casos, ha resultado preocupante que los artefactos que ofrece la tecnología han sido “sumados” como “chipo-tes” a los programas educativos existentes. Poco a poco, a partir del diseño de estrategias pedagógicas de incorporación de tecnologías a modelos de

enseñanza aprendizaje flexibles se irán consolidando los equipos colaborativos que produzcan objetos de aprendizaje interactivos (OAI), integrados a planes y programas de estudio escolarizados, abiertos y a distancia.

Poco a poco se irá superando el prejuicio que da por hecho que la mera presencia de la tecnología garantiza su utilización, cuando la experiencia continuamente muestra lo contrario. La voluntad de incorporar estrategias nuevas al salón de clases (léase adopción de estrategias integrales de incorporación de tecnología) ha resultado un problema cultural más que financiero, y en la medida en que se incorporen las nuevas generaciones de individuos “conectados” se irá superando. Mientras tanto, los artefactos se irán sumando al aula como a la sala de conferencias como parte de un paradigma educativo que había permanecido estático durante años.

Ya bien entrado el nuevo siglo XXI, la imagen del profesor, en muchos lugares de nuestra geografía, sigue siendo la de aquel individuo solitario al frente de un salón de clases con el borrador en una mano y el gis en la otra. Esa imagen de la educación y la escuela nos resulta familiar a generaciones de estudiantes. No es que el modelo no esté cambiando *en general*, sino que ese modelo del salón inamovible sigue siendo el referente más común; y lo seguirá siendo todavía por años, particularmente en los niveles de educación básica e incluso media superior; el paradigma educativo más conocido, bajo el cual la mayor parte de mi generación fue educada, sigue vigente.

EL MAESTR@

Lo anterior “no” significa que sea un mal sistema. Después de todo, aquí estamos. Al contrario, se trata de señalar que “no obstante” la presencia de la tecnología en cualquiera de sus formatos, la centralidad del maestro(a) con su gis y borrador no se ha perdido; por el contrario, se refuerza la figura del profesor-investigador como recurso, guía, referencia y facilitador para el estudiante.

Sin querer simplificar la dimensión de la discusión, podemos esbozar dos grandes visiones desde las cuales se observa la institución escolar y su pedagogía. Una perspectiva general que dominó la enseñanza aprendizaje hasta fines del siglo XX y que persiste al inicio del XXI, la llamada educación “tradicional” que, en términos generales, aborda la enseñanza y el aprendizaje como acciones separadas, en la que un sujeto “sabe” como profesor y otro sujeto “aprende”, repite o memoriza como estudiante.

Otras perspectivas más activas y participativas de la enseñanza/aprendizaje, constituyen un proceso compuesto por un binomio que se traduce en una actividad bidireccional más cercana a la noción del conocimiento como algo que se *construye* (Resnick, 1966). La explicación y los supuestos de uno u otro modelo, así como la “vivencia” que proporciona cada uno de éstos, es diferente.

EL ESTUDIANTE

En una videoconferencia interactiva que recientemente reunió a representantes instituciones de varias IES nacionales, se discutían las “características del estudiante ideal”, usuario de las nuevas tecnologías de información y comunicación en educación superior, y las habilidades y competencias que debía desarrollar para competir con sus pares globales en el siglo XXI. Se habló de un estudiante activo, propositivo y dispuesto a participar; motivado para el cumplimiento de objetivos y orientado hacia el logro de metas, con la capacidad para autodirigirse habiendo aprendido cómo aprender. Un estudiante capaz de discernir y distinguir entre conocimiento y basura, mostrando capacidades y habilidades selectivas de “navegación” por el mundo de la información.

Lo anterior se discute junto con el nuevo rol del maestro como facilitador de un ambiente colaborativo de aprendizaje. Muy pocas IES presentan con claridad sus ideas sobre el uso de aplicaciones de nuevas tecnologías en experiencias cara-a-cara en el contexto del salón de clases. Pocas discuten la centralidad y el liderazgo que representa el o la maestra en el salón de clases. Esto se irá clarificando en la medida en que avancen las discusiones sobre la incorporación de tecnologías al salón de clases y la evolución del papel del maestro y los estudiantes en los diversos modelos que se desarrollen.

LA REFLEXIÓN

En México todas las IES están participando activamente en la discusión del uso y aplicaciones de tecnologías en educación y la mayoría de ellas ubica a las nuevas tecnologías en el contexto de la educación a distancia y a lo largo de la vida. Se trata de un área de desarrollo específico para estas instituciones a lo largo de la próxima década o más, y representa un mercado

en expansión con un valor de millones, sólo en el ramo de la actualización y capacitación corporativa y gubernamental.

Sin embargo, existe poca discusión respecto de la convergencia de diferentes medios y tecnología de comunicación aplicadas a la interacción cara-a-cara en el salón de clases, su impacto, su aceptación o su adaptabilidad a los sistemas de educación pública. En los próximos años debe realizarse investigación educativa en esta dirección.

Se ha recorrido una gran distancia desde el altoparlante en el salón conectado al escritorio de la Dirección a las posibilidades de comunicación multipunto o de videoconferencia interactiva, que mediante el uso de internet podemos activar en casi cualquier salón de clases de algunas instituciones públicas de educación superior. El uso de portales, páginas electrónicas y entornos virtuales de aprendizaje, con contenidos basados en objetos de aprendizaje interactivos, resulta cada día más común con tendencia a incrementar su presencia.

Muchos de quienes promueven el uso de tecnologías en organizaciones educativas han fracasado al no reconocer que la adopción/incorporación de cualquier tecnología no ocurre en el vacío, sino en un contexto específico. Han fracasado al no reconocer que ese contexto limitará o facilitará las posibilidades de aceptación de una tecnología o innovación en los términos del contexto mismo.

A lo largo de los próximos años habrá que profundizar en la investigación sobre los efectos del contexto, no sólo en términos del grado en el cual las tecnologías son aceptadas sino también el tipo de efecto o impacto que puede tener sobre los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, si dos profesores “aceptan” una tecnología pero la utilizan de diferente manera, ¿podremos decir que uno la utilizó de manera “exitosa” y el otro no? o ¿simplemente hablaríamos de diferentes “tipos” de impacto sobre las interacciones educativas?

A lo largo de los últimos 15 años, las instituciones públicas de educación superior han incrementado su interés por las nuevas tecnologías aplicadas no sólo a la administración para hacer más eficientes y modernizar sus procesos administrativos sino también como un “vehículo” o medio para expandir su cobertura y entrega de servicios educativos.

Los servicios de educación superior a distancia continuarán incrementándose en los próximos años de manera casi exponencial (Garrison y Anderson, 2003), y durante la última década esto ha sido cierto no sólo en

México sino en el mundo entero y particularmente en los países de ingresos medio y alto.

Es cierto que las IES públicas mexicanas probablemente continúen sus condiciones de existencia bajo severas restricciones financieras y tendrán continuadas dificultades para “mantener el paso” con las innovaciones tecnológicas. Sin embargo, es probable que continúen las inversiones en comunicaciones, tecnología e informática mediante apoyos gubernamentales y el incremento de ingresos propios mediante la expansión de servicios de educación continua y prestación de una diversidad de servicios profesionales brindados a los sectores tanto públicos como privados.

Es común clasificar el desarrollo de las tecnologías en generaciones, dando una falsa sensación de que ese desarrollo ha sido lineal, continuo y armónico (Garrison, 1985) cuando no es así (Garrison y Anderson, 2003). Las tecnologías características de diferentes generaciones coexisten y tienden a “converger” más que a sustituirse y desaparecer. En ese sentido, el término “obsolescencia tecnológica” se relativiza y un artefacto se vuelve “obsoleto” no cuando sale la nueva generación de artefactos sino cuando uno en particular deja de ser funcional y de ser utilizado.

Sin embargo, Garrison y Anderson (2003) logran identificar cinco estadios distintivos o generaciones de aplicaciones tecnológicas en contextos pedagógicos a lo largo de las últimas tres décadas.

Primero vinieron las nociones conductistas de “observable, medible y cuantificable”, incluyendo la descomposición del todo en cada una de sus partes. En palabras de Skinner (en Garrison, 2003), se trata de “el arreglo de las contingencias del refuerzo bajo el cual los alumnos aprenden”. Así, la primera generación está claramente marcada por la concepción del modelo industrial aplicado a la educación.

Enseguida llegó la generación de los medios masivos de comunicación: la televisión abierta, el cinematógrafo y video, junto con la aceptación de las teorías cognitivas del aprendizaje. Sin embargo, la interacción entre maestros y estudiantes se mantenía restringida a las tecnologías de la primera generación: el teléfono y el correo, el mimeógrafo y la grabadora. Los salones de clases poseían proyectores de video y monitores de televisión, además de materiales educativos generalmente diseñados por otros y no por el maestro. Hacia la “cola” de esta generación encontramos los programas de aprendizaje asistido por computadora, diseñados para ser ejecutados en las máquinas de profesores y estudiantes en lugar de en una computadora central.

Continuando con Garrison, la siguiente generación (hay que recordar que se traslapan y no son necesariamente sucesivas) se beneficia de una gran variedad de nuevas tecnologías en telecomunicaciones, incrementándose las capacidades de producción y reproducción en audio y video.

La cuarta generación inicia la conferencia mediada por computadora, así como la videoconferencia y sistemas de comunicación e intercambio sincrónicos y asincrónicos. Mientras que la tercera generación adopta las teorías constructivistas de enseñanza-aprendizaje que brindó tanto a estudiantes como a profesores la oportunidad de “reconstruir” el conocimiento, la cuarta incorpora la creciente capacidad de interacción junto con los atributos, habilidades y capacidades de la internet, incluyendo el acceso a enormes cantidades de información y contenidos capaces de integrar, mediante la computadora y la programación asistida, nuevos modelos de “entornos de aprendizaje” aplicados a la educación a distancia (Taylor, 2001) y al salón presencial.

Utilizando las nuevas tecnologías y la capacidad de integración de la Red, internet y programación, junto con el uso de sistemas de entrega como Moodle, ENVIA o cualquier otro, continuará durante los próximos años el desarrollo de aplicaciones y contenidos como objetos de aprendizaje interactivos y otros.

Lo que sigue es una quinta generación con la cual comienza la incorporación de elementos de nanotecnología e inteligencia artificial. Aquí regresamos a la utopía y a la ciencia ficción.

Hoy, ya muy avanzada la cuarta generación de Garrison, la *interacción* en sus distintas modalidades y formatos continúa siendo la característica definitoria de cualquier modelo de enseñanza-aprendizaje (Resnick, 1996).

Resnick discute esto cuando examina el concepto de “transaccional” de John Dewey, y señala que una educación basada en la interacción es “una educación sustentada en la actividad que describe una experiencia educativa como ‘una transacción (interacción) que ocurre entre un individuo y lo que en ese momento constituye su entorno’” (Resnick, 1996).

El uso de la internet en el contexto de la educación superior proporciona a estudiantes y profesores, así como a la organización en su conjunto, un nuevo entorno de interacción. El “modo” de interacción ha sido siempre el eslabón más débil o más sensible de cualquier modelo de entrega de servicios educativos. El profesor, el papel de éste y el medio que se utiliza para entregar el plan de estudios ha estado en el centro del debate en educación desde siempre.

Existen varias maneras de mirar el devenir de la educación superior en el primer cuarto del siglo XXI; el efecto de las nuevas tecnologías en el salón de clases tiene mucho que ver con el punto de partida, con la manera de ver las tecnologías: como una forma de diversificar la entrega de los servicios educativos o como un enorme repositorio de información para que los estudiantes y profesores consulten y exploren. O si se trata de un nuevo medio para la construcción, una nueva oportunidad para que los estudiantes y profesores discutan, compartan y colaboren en la construcción del conocimiento (Resnick, 1996).

Lo que caracteriza la era de la información y la separa de las revoluciones previas a la tecnológica (agrícola, industrial) es el hecho de que en las sociedades más avanzadas el conocimiento es el resultado del proceso de producción.

LA CONCLUSIÓN

Lo que se vislumbra hacia el futuro del actual modo de producción es la acción del conocimiento sobre el conocimiento mismo como la principal fuente de producción. Ya avanzado el siglo XXI, el procesamiento de la información y el surgimiento de nuevas profesiones como la minería informática y otras ligadas a la industria de la información impulsan el avance de las tecnologías de procesamiento como fuente de productividad que generaría un círculo virtuoso de interacción entre las fuentes de conocimiento para la creación de tecnologías y su aplicación. Desde la perspectiva de Castells (2003), estamos siendo testigos de la emergencia de un nuevo modelo o paradigma basado en las tecnologías de la información, orientado hacia el desarrollo tecnológico. Es decir, hacia la acumulación de conocimiento y hacia niveles superiores de complejidad en el procesamiento de la información. Se establece un vínculo estrecho entre cultura y fuerzas productivas, entre el espíritu y la materia. Lo que sigue es esperar el surgimiento histórico de nuevas formas de interacción social, control social y cambio social.

Como hemos visto, en México encontramos una base tecnológica en rápida expansión, pero en un país heterogéneo: diferentes niveles de desarrollo y acceso tecnológico en el que coexiste lo más adelantado con niveles vergonzosos de atraso. Sólo podemos hablar en nuestro país de una sociedad del conocimiento en algunos sectores, en algunas instituciones donde fuertes tendencias apuntan hacia un futuro tecnológico y tecnologizado. Es

posible observarlo incluso en algunas instituciones de educación superior públicas, en algunas organizaciones e instituciones gubernamentales y, decididamente, dentro del sector privado y corporativo.

Durante el primer cuarto del siglo XXI se irá incrementando la incorporación de una diversidad de tecnologías a la escuela, al salón de clases y a la educación en general, tanto presencial como a distancia, explorando toda suerte de modalidades mixtas e híbridas, no sólo en educación superior sino en todos los niveles educativos, incluyendo la educación continua y los sistemas de apoyo para la educación a lo largo de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Benbasat, I.; Goldstein, David K.; y Mead, Melissa (2002), "The Case Research Strategy in Studies of Information Systems", en M.D. Myers y David Avison, *Qualitative Research in Information Systems*, Sage Publishers, Londres, pp. 79-99.
- Bijker, W.E.; Hughes, T.P. et al. (1987), *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Boal, I.A. (1995), "A Flow of Monsters: Luddism and Virtual Technologies", en J. Brook, Iain A. Boal, *Resisting the Virtual Life: The Culture and Politics of Information*, City Lights Books, San Francisco, pp. 3-15.
- Brook, J.; Boal, Iain A. (eds.) (1995), *Resisting the Virtual Life: The Culture and Politics of Information*, City Lights Books, San Francisco.
- Callon, M. (1986), "The Sociology of an Actor-network: the case of the electric vehicle", en J. Law, *Mapping the Dynamics of Science and Technology*, Macmillan, Londres.
- Carlsson, C. (1995), "The Shape of Truth to Come: New Media and Knowledge", en J. Brook, Iain A. Boal, *Resisting the Virtual Life: The Culture and Politics of Information*, City Lights Books, San Francisco, pp. 235-244.
- Castells, M. (2000), "Prologue: The Net and the Self", en R.T. Nick Heap, Geoff Eino, Robin Mason y Hughie Mackey, *The Rise of the Network Society*, Blackwell Publishers, pp. 1-27.
- (2000a), "The Information Technology Revolution", en R.T. Nick Heap, Geoff Eino, Robin Mason y Hughie Mackey, *The Rise of the Network Society*, Blackwell Publishers, pp. 28-76.
- (2000b), "The New Economy: Informationalism, Globalization, Networking", *The Information Age: Economy Society and Culture*, pp. 77-100.

- Cohen, P. (1969), "Theories of Myth", en M.D. Myers y David Avison, *Qualitative Research in Information Systems*, Sage Publishers, Londres.
- Delanty, G. (2000), *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*, Open University Press, Buckingham.
- Edge, D. (2000), "The Social Shaping of Technology", en N. Heap, R. Thomas, G. Einon, R. Mason y H. Mackey, *Information Technology and Society*, SAGE Publications Ltd., Londres, pp. 14-32.
- Einon, G. (1995), "Introduction to IT in the Workplace", en N. Heap, R. Thomas, G. Einon, R. Mason y H. Mackey, *Information Technology and Society*, SAGE Publications Ltd., Londres, pp. 101-102.
- Fountain, J.E. (2001), *Bureaucracy. Building the Virtual State: Information Technology and Institutional Change*, Brookings Institution Press, Washington, DC.
- Garrison, D.R. y Anderson, T. (2003), *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, RoutledgeFalmer, Londres.
- Hartman, G.; Nicolas, I. et al. (1995), *Computerized Machine Tools, Manpower Consequences and Skill Utilization: A study of British and West German*.
- Hirschheim, R., Newman, Mike (2002), "Symbolism and Information Systems Development: Myth, Metaphor and Magic", en M.D. Myers y David Avison, *Qualitative Research in Information Systems*, Sage Publishers, Londres, pp. 241-274.
- Hughes, T.P. (1986), *The Seamless Web: technology, science*.
- Lyon, D. (2000), "The Roots of the Information Society Idea", en R.T. Nick Heap, Geoff Einon, Robin Mason, Hughie Mackey, *Information Technology and Society*, SAGE Publications Ltd., Londres, pp. 54-73.
- Mackay, H. (2000), "Theorising the IT/Society Relationship", *Information Technology and Society*, en R.T. Nick Heap, Geoff Einon, Robin Mason, Hughie Mackey, *Information Technology and Society*, SAGE Publications Ltd., Londres, pp. 41-53.
- Markus, M.L. (2002), "Power, Politics, and MIS Implementation", en M.D. Myers y David Avison, *Qualitative Research in Information Systems*, Sage Publishers, Londres, pp. 19-50.
- Munt, Sally R. (2001), *Technospaces: Inside the new media*, SAGE Publishers, Londres.
- Myers, W.C. y Dyke, C.W. (2001), *State of the Internet 2000*, United States Internet Council, 2002.
- Ngwenyama, O.K. (2002), "The Critical Theory Approach to Information Systems: Problems and Challenges", en M.D. Myers y David Avison, *Qualitative Research in Information Systems*, Sage Publishers, Londres, pp. 115-125.
- Orlikowski, W.J. y Baroudi, Jack J. (2002), "Studying Information Technology in Organizations: Research Approaches and Assumptions", en M.D. Myers y Da-

- vid Avison, *Qualitative Research in Information Systems*, Sage Publishers, Londres, pp. 51-77.
- Resnick, M. (1996), "Distributed Constructivism, Proceedings of the International Conference on the Learning Sciences Asociation for the Advancement of Computing in Education", Northwestern University.
- Sclove, R.E. (1995), "Making Technology Democratic", J. Brook, Iain A. Boal, *Resisting the Virtual Life: The Culture and Politics of Information*, City Lights Books, San Francisco, pp. 85-104.
- Stewart, F. (1978), *Technology and Underdevelopment*, Macmillan Academic and Professional Ltd, Londres.
- Taylor, J. (2001). "The Future of Learning. Learning for the Future: Shaping the transition", 20th ICDE World Conference Proceedings [<http://bit.ly/adtCOZ>].
- Toffler, A. (1980), "The Third Wave", en R. Thomas, *Access and Inequality, Information Technology and society*, Pan Books.
- Weber, M. (1978), *An Outline of Interpretative sociology: economy and society*, University of California Press, Estados Unidos.
- Winner, L. (1985), "Do Artifacts have Politics", en J.E. Wajcman, *The Social Shaping of Tecnology*, Open University Press, Londres.

La batalla por la identidad de la educación superior. Una lucha de siglos y un año clave: 2010

Vicente Hugo Aboites Aguilar*

Que se eduque a los hijos del labrador y del barrendero
como a los del más rico hacendado.

JOSÉ MA. MORELOS Y PAVÓN

UNA HISTORIA DE OPORTUNIDADES PERDIDAS

La historia de la universidad mexicana –como la de otros países latinoamericanos– ha sido la historia de una identidad que no ha tenido oportunidad de consolidarse. Precisamente porque la relación que se estableció con la cultura originaria en Mesoamérica fue de conquista y no de encuentro; la primera universidad (1550) en tierras mexicanas –la Pontificia y Real Universidad de México–, fue una pomposa institución que se impuso como expresión del poder del papa y del rey sobre sus nuevos súbditos, y no como un espacio de encuentro con la cultura y la educación superior de una compleja y vigorosa civilización náhuatl. El Calmecac, sede de los estudios superiores del imperio azteca, fue derribado como parte que era del complejo del centro de Tenochtitlan y sus restos yacen al

* Profesor-investigador en el Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco.

ponente del Templo Mayor. La universidad latinoamericana se convirtió así en una réplica de la Universidad de Salamanca, en España, dedicada a la atención de los hijos de los conquistadores; de ahí que durante muchos años se prohibió estrictamente que los indígenas se incorporaran como estudiantes. Como un recuerdo paradójico, sobre las ruinas del antiguo Calmecac azteca todavía hoy se alza un edificio con la bandera española.¹ Se perdió así la oportunidad histórica de que se construyera una universidad propia, que acompañara el surgimiento de lo que sería un nuevo país y una nueva cultura, una universidad realmente mexicana, mestiza.

Una segunda gran oportunidad histórica ocurrió durante el periodo de lucha por la independencia y de construcción de la primera República. Si no abiertamente opuesta a la rebelión, la universidad mexicana fue –con sus honrosas excepciones, como en el caso de Michoacán– por lo menos indiferente ante ese proceso. Durante el siglo XIX su pasiva presencia resultó ser tan poco significativa para el país que otro emperador, Maximiliano, pudo clausurarla definitivamente; así, ésta permaneció cerrada durante los siguientes 40 años. Sólo se reabrió finalmente por el deseo de otro poderoso mandatario, Porfirio Díaz, y como parte de los festejos conservadores del centenario de la Independencia. Durante todos esos años de inoperancia educativa y cultural, la educación superior mexicana asumió la identidad del modelo napoleónico, centrado en la creación de facultades e institutos aislados y orientados a formar los farmacéuticos, médicos, ingenieros y abogados que requería el servicio público de Estado. La creación de las repúblicas no significó el fin de la terrible desigualdad y explotación de gran parte de los pobladores del país, en su gran mayoría indígenas. Los terratenientes, banqueros, grandes comerciantes e industriales mexicanos y extranjeros convidados simplemente vinieron a tomar el papel de los antiguos colonizadores. Y la universidad ni siquiera estuvo presente durante todo el siglo XIX para pensar al país y a la formación de profesionales, no tanto desde las ciencias positivas sino desde la necesidad de reconstruir de fondo un contexto social cada vez más injusto y explosivo.

Fue sólo gracias a las secuelas de la revolución de 1910 y a los movimientos estudiantiles y sindicales universitarios (1929, 1933, 1968, 1978, 1987) que durante gran parte del siglo XX la universidad mexicana clara-

¹ Ese viejo edificio colonial es la sede del Centro Cultural España, de la embajada de ese país.

mente optó por adquirir por primera vez rasgos latinoamericanos y, con eso, el principio de una identidad propia (1929-1990). Aunque primero se constituyó como aristocrática y autónoma, más tarde, al convertirse en una responsabilidad de Estado y extenderse, también se volvió en espacio de corrientes de pensamiento social crítico y progresista y se abrió como patrimonio social más allá de la aristocracia. La combinación de rasgos tales como autonomía, gratuidad, democracia, carácter crítico, laico y profesional hizo que, a pesar de que se mantuviera el esquema de facultades e institutos, el todo fuera más que sus partes y surgió una idea común y progresista de lo que significaba ser universitario. Con esto, más allá de las adscripciones disciplinarias, la universidad se convirtió cada vez más en un espacio de conciencia del país y de sus problemas, que permitió ofrecer horizontes más amplios a la formación y ejercicio profesional, a la investigación y la difusión.

Una tercera oportunidad histórica paradójicamente se presenta cuando el neoliberalismo ha obligado a las universidades a asumir otra vez un papel pasivo y subsidiario a un proyecto elitista y conservador, aunque esta vez frente al proceso de construcción de una economía capitalista mundializada. A partir del cuestionamiento directo de sus rasgos de identidad latinoamericana, se impulsa la creación de una universidad volcada al servicio de los grandes empresarios, redefinida como una empresa proveedora de servicios del conocimiento y profundamente reactiva al derecho a la educación de cientos de miles de jóvenes y reactiva también a la necesidad de profundizar y extender las ciencias y humanidades más allá de las confinadas necesidades del capitalismo de una etapa de exacerbada competición. En el contexto de trabajadores universitarios desorganizados por los sistemas de pago por productividad y la reiterada represión, las universidades son llevadas a dejar atrás los reclamos sociales gracias a las crecientes burocracias más interesadas en la carrera de puestos que en impulsar una redefinición de la universidad desde su identidad latinoamericana para situarse en un nuevo papel frente a la globalización. Quienes vivimos en esta tercera etapa tenemos el discutible privilegio de ver cómo –en medio de las dispendiosas celebraciones vacías del centenario y bicentenario– la universidad mexicana pierde una vez más otra oportunidad de convertirse en un espacio significativo para la construcción de una nación de todos. Y somos testigos también de las maneras como ese proceso suscita oposición y resistencia y converge así en un contexto latinoamericano –Bolivia, Venezuela, Ecuador y casos en México y otros países– de búsqueda de alternativas.

Las grandes líneas del desarrollo histórico pueden ser útiles como marco de referencia, sin embargo, es el ir y venir al concreto lo que permite una comprensión más profunda del proceso general. Con ese propósito se retoma un proceso que ocurre en la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México, importante institución mexicana de formación y de investigación al final de la primera década del siglo XXI. Es un ejemplo que permite ver, como en una detallada foto, la profundidad del proceso de transformación que logra el neoliberalismo, pero también ofrece una idea del contexto contradictorio en que éste se mueve. Un contexto político, social y económico nacional en crisis, y un contexto de surgimiento de resistencias y alternativas al neoliberalismo en países latinoamericanos que genera una corriente que puede inclinar la balanza regional en una dirección muy distinta. Tal vez, puede ser, esta no resulte ser finalmente otra oportunidad perdida.

LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y POLÍTICA DE LA UNIDAD LERMA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (2009)

En los primeros meses de 2009, académicos, trabajadores administrativos y estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana fueron informados por el rector general, José Lema Labadie, de la inminente presentación a Colegio Académico (órgano similar a un consejo universitario en otras universidades) de la iniciativa de apertura de una nueva sede o unidad académica en el poblado de Lerma, Estado de México, vecino a la Ciudad de México.

El anuncio trajo de inmediato la memoria de la anterior y desafortunada apertura de la Unidad Cuajimalpa, apenas unos años atrás (2004). En esa ocasión, la idea de la Rectoría (Luis Mier y Terán, rector general y Ricardo Solís Rosales, secretario general) era crear una unidad adicional a las tres ya existentes desde 1974, y aunque se hablaba de ampliar la universidad pública, en los pasillos se atribuía la iniciativa al interés de posicionar al secretario general como candidato estrella en el ya inminente proceso de selección de un nuevo rector general. Apuntaba a confirmar esta hipótesis el apresuramiento: aprobar rápidamente el proyecto e iniciar cuanto antes las labores, así como el poco claro origen de los fondos utilizados para la compra del terreno. Como consecuencia resultó ser un proyecto que pronto entró en graves problemas. El terreno resultó ser inutilizable para la construcción de una universidad por ser una reserva ecológica, por lo que los ya admitidos estudiantes debieron tomar clases en una universidad privada que

facilitó sus aulas; el uso de los recursos universitarios para la compra del terreno fue posteriormente considerado como “irregular” por la Auditoría Superior de la Federación (ASF) y quien finalmente resultó rector –José Lema Labadie y, por supuesto, no el secretario general– decidió luego presentar una denuncia penal ante la Procuraduría General de la República (PGR) que aunque técnicamente era en contra de “quien resulte responsable”, claramente apuntaba hacia los anteriores rector y secretario general.

Con estos antecedentes, es necesaria una hipótesis más profunda que la de “el fortalecimiento de la educación pública” para adentrarse en las razones de porqué el nuevo rector Lema Labadie, también al final de su administración, decide plantear la construcción de una nueva unidad. Aún más necesaria es una hipótesis más compleja cuando la idea de la sede Lerma aparece cuando todavía estaba pendiente la averiguación criminal contra los anteriores directivos, estaban todavía vigentes los cuestionamientos de la ASF y el proyecto académico tenía importantes dificultades (apenas poco más de 600 estudiantes, 70% de la plantilla académica basada en contrataciones temporales y la adquisición de otro terreno que resultó ser pequeño para el desarrollo de una unidad como las restantes). El hecho de que se decida impulsar otro proyecto, a pesar de que hay señales que apuntan a problemas de igual magnitud que los de la unidad anterior, sólo puede atribuirse a una combinación de factores que tienen que ver con las aspiraciones personales de “dejar huella”, las aspiraciones presidenciales del gobernador del Estado de México, que se traducen en la construcción de una “ciudad del conocimiento” con el apoyo de la UAM y de los grupos académicos con una visión empresarial al interior de la misma, y el interés de la SEP nacional de impulsar este tipo de proyectos como el nuevo rumbo de las instituciones de educación pública.

Sólo una combinación de los factores descritos pueden explicar el apresuramiento: ¿por qué, sobre las huellas de la experiencia aún fresca de Cuajimalpa, una vez más aparece el apresuramiento, los oídos sordos ante la presentación de los problemas detectados respecto de la idea de construir en Lerma –y ante el cuestionable proyecto académico-empresarial que implicaba–, la indiferencia ante las opiniones de sectores importantes del propio Colegio Académico y de profesores que pedían un tiempo más amplio para discutir la conveniencia y, en su caso, posible orientación que debería tener la Unidad? El hecho de que, además, esta nueva iniciativa se daba en el contexto de la inminente sucesión en la rectoría general, planteaba como otro factor que no se puede descartar, el deseo del rector saliente (Lema) de influir

en los resultados del proceso de selección de un nuevo rector a finales de ese mismo año. Aunque evidentemente existen muchas zonas oscuras –los movimientos y el proceso mismo de designación del rector de una universidad pública moderna son en este caso tan secretos como en el Medioevo– el resultado general muestra claramente quiénes fueron los beneficiados.

Como veremos en este escrito, son los sectores académico-empresariales los que consiguen el control de toda una nueva unidad bajo su visión e iniciativas, el gobierno de Enrique Peña Nieto en el Estado de México recibe el apoyo esperado de la UAM y algunos de los más grandes grupos farmacéuticos, alimentarios y automotrices del país recibirán el “regalo” de una ciudad del conocimiento. Incluso la designación del nuevo rector en 2009 (Enrique Fassnacht) coincide con esta tendencia. Significa la llegada de un evidente integrante de uno de los grupos académico-empresariales más importantes al interior de la Universidad, el de los llamados “físicos” que habían mantenido a sus integrantes en la rectoría desde 1989 hasta el 2004. Pero también significa una relación mucho más fuerte con los grupos similares en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con los empresarios. Después de dejar la UAM en 1995 había sido gerente de una de las empresas (Negromex, SA.) de uno de los grupos financiero-industriales más interesados en el desarrollo tecnológico (Grupo GIRSA, a su vez del Grupo DESC). Por otro lado, fue coordinador de las universidades tecnológicas (dedicadas a preparar técnicos superiores para las industrias) y hasta el momento de su designación, director de una de esas instituciones.

La confirmación más clara de quien había resultado ganador con este proceso de creación de una nueva Unidad, fue la naturaleza misma del proyecto, que veremos a continuación.

Antes, sin embargo, es necesario agregar que al mismo tiempo que continuar con una fuerte vertiente política y empresarial, la aprobación del proyecto Lerma venía a dar gran vuelo a un proceso de creciente mercantilización al interior de la UAM. Tradicionalmente, las divisiones de Ciencias Básicas e Ingeniería y de Ciencias Biológicas y de la Salud desde décadas atrás han orientado una parte importante de su actividad a la mercantilización de sus productos y servicios mediante convenios con grandes empresas nacionales y extranjeras. La propia publicidad universitaria habla de más de cinco mil convenios de prestación de servicios desde su fundación y según informes oficiales sólo en 2008 alcanzaron un monto mayor a 430 millones de pesos y cientos de millones adeudados a la universidad (UAM, 2009:24-25). La UAM, por ejemplo, desde tiempo atrás ha sido una de las

proveedoras nacionales más importantes de ratas y conejos para experimentos con nuevas medicinas y perfumes (Bioterio en la Unidad Xochimilco), y los químicos e ingenieros llevan a cabo reiteradamente convenios con empresas de gran tamaño para asesorarles en la generación de nuevos productos y ofrecerles programas de posgrado enfocados a sus necesidades puntuales de calificación de personal. Una expresión de esta tendencia son las relaciones establecidas desde la década de 1990 con corporaciones internacionales como Resistol (Unidad Iztapalapa), Parker Hannifin Corporation (Unidad Azcapotzalco) y Cemex (Unidad Xochimilco), que tienen ya una participación importante en la vida universitaria.

A partir del año 2000, sin embargo, la mercantilización se ha extendido a prácticamente todas las áreas de la Universidad. La Educación Continua, por ejemplo, se ha convertido en una próspera industria que vende cursos al público en general (Educación canina, 300 dólares; Cuidado del Bonsái, 300 dólares); cursos de redacción para los estudiantes de la propia UAM, 20 dólares; aulas de alta tecnología que se rentan a profesores (50 dólares); cursos de inglés (30 dólares). El extremo llegó cuando en 2009 se anunciaba ya el cobro por la admisión a una conferencia organizada por uno de los nuevos cuerpos académicos dentro de la UAM (dos dólares). Además, ya en estos años muchos profesores-investigadores reciben sustanciales ingresos adicionales por su participación en proyectos gubernamentales o empresariales. Pese a las críticas de profesores y estudiantes y del Sindicato Independiente de Trabajadores de la UAM (SITUAM), todo esto es tolerado y muchas veces entusiastamente promovido por las propias autoridades departamentales, divisionales y generales de la UAM. Lo más llamativo es que en estos últimos años las actividades empresariales –circunscritas a las divisiones relacionadas con la ingeniería y la salud–, con este nuevo rango de actividades ahora permean también, ante la pasividad de sus autoridades responsables, las divisiones de ciencias y humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana.

De ahí que cuando casi al final esta década de la mercantilización, en marzo de 2009, el rector Lema Labadie anunció que se estudiaba la creación de una nueva unidad, además del sentido de urgencia con que se planteó el tema (“existe ahora la oportunidad”) y la característica verticalidad, otro elemento importante fue que claramente se estaba dando un salto enorme en el proceso de mercantilización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Como lo señalaron en su momento algunos académicos (Bueno, 2009), con este nuevo proyecto ya no se trataba sólo de un equipo de profesores o de un área o departamento de la Universidad que entraba en una relación estratégica con alguna empresa, sino del planteamiento de toda una nueva unidad universitaria que tendría miles de profesores y estudiantes y que estaría orientada completamente al beneficio de un conjunto muy concreto de empresas agrupadas en un parque industrial.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO LERMA

Así, la propuesta que el rector general entrega al Colegio Académico al comienzo de mayo señala, en el típico lenguaje empresarial, que la Unidad “debe responder a problemáticas en los terrenos de la competitividad, la responsabilidad social, la innovación y el desarrollo (Rectoría General, 2009:4). “Responsabilidad social”, por cierto, en referencia al moderno concepto empresarial que recomienda acciones de “beneficio” a la comunidad y tomas de posición mediante las cuales las empresas construyan una imagen mucho más cercana y preocupada por el medio ambiente, el desarrollo, etcétera. Vips, por ejemplo, al igual que Toks y Granjas Carroll se definen como “empresas socialmente responsables”.

Decía también el rector que la nueva Unidad buscaba “impulsar *nuevos modelos productivos y de prestación de servicios*, cuyo carácter vanguardista los haga ejemplos replicables a escala nacional e internacional”.

[Se pretendía además que ésta llevara a cabo] proyectos de investigación y de vinculación tanto con la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) como con otras IES [instituciones de educación superior] con el propósito de compartir experiencias, programas académicos y líneas de investigación *que involucren la transferencia de tecnología a las actividades relacionadas con el campo y la industria [...]* [se busca también] generar capital social y humano, como bienes intangibles” (Rectoría General, 2009:5).

La transferencia de tecnología significaba poner a disposición de las empresas nuevas técnicas organizativas y productivas, diseños creativos, materiales más duraderos y flexibles, procedimientos, pinturas, funciones que hagan mucho más competitivos sus productos y servicios. Esta era claramente una tarea que deberían desarrollar las propias empresas y que para

ello podrían contratar a los egresados de las universidades públicas, pero históricamente los empresarios mexicanos han descuidado la creación de esta infraestructura y ahora, presionadas por la competitividad internacional, desde la década de 1990, han confiado en que los gobiernos estatales y el federal presionen a las universidades a poner al servicio de las empresas, y en forma prácticamente gratuita, sus laboratorios y talleres.

Las tres grandes divisiones de la nueva Unidad

Los objetivos generales arriba ejemplificados en el proyecto se especificaban aún más en la descripción de lo que serían las tres divisiones académicas de la Unidad.

La División de Ingeniería, Ciencia e Innovación (DICI)

Esta División, que en el proyecto era la principal y más desarrollada de las tres áreas académicas, identificaba claramente que su contexto de trabajo es el conjunto de empresas del corredor industrial Lerma y adelanta con detalle cuáles serán las actividades que se desarrollarán como parte de la vinculación con ellas.

El corredor industrial Lerma ofrece una oportunidad para interactuar con las empresas que lo conforman, a través de estancias en plantas y prácticas profesionales de los alumnos, así como para ofrecer cursos de educación continua, diplomados, servicios profesionales, investigación patrocinada y certificaciones (Rectoría General, 2009:32).

Es decir, una División enfocada totalmente a ofrecer servicios a empresas –incluso certificaciones de calidad de sus procesos industriales, suponemos.

Según el planteamiento que se hacía de la División de Ingeniería, Ciencia e Innovación, no se trataba simplemente de convertir a la UAM en un organismo prestador de servicios pagados y de alta calidad a clientes empresariales, sino que iba mucho más lejos. Planteaba en el fondo la tesis de que a la universidad pública le correspondía la responsabilidad de que la industria nacional alcanzara nuevos niveles de competitividad internacional.

[El documento señala que] la DICI podrá aportar dinamismo y *promover la competitividad* de las PyMES [Pequeñas y medianas empresas] [...] proponiendo aplicaciones novedosas y soluciones originales a los problemas tecnológicos, desde aquellas limitadas a la sustitución de algún elemento específico de la cadena productiva, hasta las que constituyen cambios paradigmáticos en los procesos productivos (Rectoría General, 2009:32).

El planteamiento de la relación universidad/sociedad avanzaba aún más en esta División cuando se planteaba que prácticamente todas las actividades académicas que ahí se realizaran estarían permeadas por el propósito de la innovación para la competitividad de la industria. Con esto, las necesidades de las empresas no sólo se convierten en una referencia para la prestación de servicios, sino en el eje organizador fundamental de *todas* las actividades de docencia, investigación y difusión. Así lo señala el documento del rector:

Se propone que la innovación sea el sello de la División y se refleje en los proyectos de investigación, en el perfil y el compromiso de las áreas y del personal que la conformen, en el diseño de sus planes y programas de licenciatura que impriman en sus egresados una actitud creativa e innovadora con una clara orientación hacia el emprendimiento tecnológico [...] y, además, en la formulación de posgrados capaces de formar recursos humanos de alto nivel que participen en la innovación científica y tecnológica (Rectoría General, 2009:32).

La concepción misma de ciencia que surge de esta perspectiva era muy significativa. Dice el documento del rector que profundizar en el conocimiento científico significaba encontrar nuevas tecnologías para la competitividad. Así, “la necesidad de cultivar las ciencias en profundidad [es] para generar los nuevos conocimientos científicos que den lugar a innovaciones tecnológicas competitivas” (Rectoría General, 2009:31). Toda esta concepción se refleja también –aunque en forma menos desarrollada– en la manera en que se plantean las otras dos divisiones que formarían la Unidad.

La División de Ciencias Biológicas y de la Salud

De manera general, esta División se planteaba como “orientada al estudio y a la vinculación con *los diversos sectores productivos* de la región y del país [...] para optimizar, modernizar y diversificar los productos, procesos y condiciones de vida” (Rectoría General, 2009:25), en un mundo de la salud cada vez más organizado en torno a la investigación y producción de fármacos, insumos y técnicas agropecuarias en manos de la visión e intereses de gigantescas corporaciones. Al colocarse como objetivo general y prioritario la vinculación empresarial, se abandona la perspectiva de la investigación de la salud y la producción del campo como fenómenos sociales objeto de acciones colectivas y medio para la recuperación de la autonomía por parte de comunidades, familias e individuos. Todo eso no interesa, sólo los grandes enclaves productivos.

Así, por ejemplo, para justificar la presencia misma de una División de Ciencias Biológicas no se hablaba siquiera de paso de procesos sociales fundamentales para la salud y la alimentación, sino de que “en el área de Lerma y la zona conurbada de Toluca existe una gran actividad agropecuaria y de la industria de alimentos.” Y se añadía que el “Departamento de Ciencias Alimentarias [de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud] podrá incidir de manera importante en la recuperación y mejoramiento de estas actividades”, refiriéndose claramente a las actividades industrializadas (Rectoría General, 2009:28).

Al mismo tiempo, el énfasis se ponía en la innovación tecnológica en el campo de la salud y la producción agropecuaria. De ahí el énfasis en las disciplinas “de punta” como las ciencias genómicas que, independientemente de su valor como campo de estudio, en este contexto de vinculación prioritaria con los grandes corporativos, necesariamente primero beneficiará a éstos y muy secundariamente a los grandes sectores de la población y de los productores rurales. Colocar a la innovación tecnológica como prioritaria traía además consigo una sobre simplificación no sólo de los procesos sociales de salud sino también de los aspectos sociales y políticos que determinan el perfil de la producción agropecuaria de un país o una región. Así, en esta visión, los campesinos, los pequeños propietarios, los comuneros todos se conciben mecánicamente como meros abastecedores de las grandes empresas y sólo se habla de ellos desde la Universidad para convertirlos en mejores proveedores.

Los productores primarios de alimentos, para poder competir en un mercado globalizado y contender con una creciente demanda de abasto por empresas procesadoras de grandes volúmenes y distribuidores masivos de alimentos, necesitan ofrecer un abastecimiento constante, seguro y de calidad uniforme (Rectoría General, 2009:27).

Ahí –según la propuesta del rector– entraba la labor de la Universidad. Pero nada se dice respecto de los procesos políticos, culturales y organizativos que desde hace siglos determinan los alcances de la producción agropecuaria en nuestro país y cuyo conocimiento y transformación son básicos para mejorar las condiciones de vida de los productores.

La División de Artes, Ciencias Sociales y Humanidades (DACSH)

En una lógica universitaria se esperaría que una División de Artes, Ciencias Sociales y Humanidades en la Unidad Lerma podría tener un papel central, como referente de la reflexión, desarrollo y aplicación de las ciencias y la tecnología en la medida en que presenta a la sociedad como un todo sumamente complejo y no sujeto a la visión tecnócrata y unilateral de la ingeniería social. Podría ser un referente crítico que permitiría una sana diversidad de perspectivas no sujetas a la visión limitativa de su relación con la innovación tecnológica. Sin embargo, en el planteamiento que hace el proyecto, este papel central simplemente no aparece. Hasta ese momento y a la hora de reorganizar la universidad, las visiones de la innovación tecnológica no parecían saber muy bien qué hacer con lo que consideraban las actividades y “ciencias blandas”. Eso probablemente es lo que explica que en el proyecto en esta División se colocaban todas juntas, en una confusa amalgama de disciplinas cuyo sello central era la búsqueda de la novedad, lo moderno, y la referencia, aquí y allá, a estudios, carreras, investigaciones que pueden ofrecer algunos elementos útiles, de apoyo a la modernización del ámbito social y cultural de las empresas y a que estas últimas conozcan mejor –sin una pretensión mayor que la de la competitividad– el contexto en el que se mueven.

Por ejemplo, se hablaba de “la antropología de la salud” que resultaría útil para una reorganizada DCBS, y de ahí hasta podríamos imaginar un campo de estudio como “la antropología de la innovación tecnológica”. Pero también se habla de espacios afines a las preocupaciones por conocer y controlar los procesos sociales que inciden directamente en la vida pro-

ductiva y la posibilidad de modernización de las empresas. En este rubro estarían, por ejemplo, los temas que mencionaba el proyecto: “estudios organizacionales y formas de intervención”, “cambio social”, “culturas organizacionales”, “cambio político”, “saberes y prácticas culturales”, “ciencia, tecnología y sociedad”, “construcción social del espacio y sustentabilidad”, “tecnologías de la información y comunicación”, “planeación estratégica y políticas públicas”, “conflicto y negociación social”, “gestión y administración industrial y tecnológica”. Sobre todo estos últimos podrían claramente responder a la pregunta sobre cómo podría la universidad ayudar a las empresas a manejar el complejo factor humano y social para la modernización de sus productos y procesos (Rectoría General, 2009:20).

En el proyecto aparecía también bastante clara la preocupación sobre qué hacer y cómo manejar los profundos y hasta potencialmente amenazantes procesos culturales que estaba generando –junto con otros factores– la globalización y la competitividad. Así, interesaban las “culturas organizacionales”, la “lengua, cultura y nuevas tecnologías”, los “Estados multi-culturales”, la “ciudadanía y políticas culturales”, el “cambio social y reconfiguración de identidades nacionales”, entre otros.

Curiosamente, es en el campo artístico donde mejor aparece la redefinición de las disciplinas a que obliga la colocación de la innovación tecnológica como punto central y avasallador de referencia para toda una nueva unidad académica. El arte aparece como la respuesta a la confusión y el caos de fuerzas productivas nuevas y poderosas. “La pertinencia social de este departamento (el de Creatividad Artística) se sustenta en la concepción del arte como una forma de pensar y organizar el mundo”, algo indispensable en el ambiente incierto y hasta caótico que genera el nuevo capitalismo mundial (Rectoría General, 2009:22). Pero también aparece el arte como un instrumento clave y directo para la innovación por cuanto fomenta la creatividad. “El arte abre espacios para la creatividad –dice el documento–, permite el desarrollo de las capacidades humanas y genera respuestas holísticas a las inquietudes de la humanidad”. Agregaba que “la creatividad no es privativa del arte, frecuentemente aparece oculta o invisible en el quehacer científico y humanístico. El departamento explorará, por un lado, *la vinculación entre innovación tecnológica*, social y cultural y, por otro, *la creación artística* para impulsarla como un eje transversal de la Unidad en su conjunto” (Rectoría General, 2009:22-23). A pesar de que las ciencias sociales, las humanidades y las artes siempre han sido semilleros de rebeldía, y que una y otra vez maestros y estudiantes de estos espacios han

trastocado las encomiendas oficiales, es claro que lo que pretendía el proyecto era tener a científicos sociales, artistas, además de los ingenieros, ocupados todos en resolver creativamente los problemas de competitividad de las empresas.

LO QUE ESTÁ DETRÁS DEL PROYECTO DE LA NUEVA UNIDAD

A mediados de marzo de 2009, en alguna de las presentaciones de su iniciativa, el rector general anunciaba en forma muy velada lo que estaba detrás de esta drástica reorganización académica de la vida universitaria se proponía con la Unidad Lerma. Decía entonces que “el anteproyecto prevé que la futura Unidad compartiría una zona en la que se ha proyectado desarrollar un instituto dependiente del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología, un área hospitalaria, una deportiva, y una más *para la constitución de la Ciudad del Conocimiento*, que nacería con el objetivo de apoyar programas de investigación” (Semnario de la UAM, 2009:7; cursivas nuestras).

La frase del rector significaba que la nueva Unidad de la UAM no se dependería en la insistencia en tareas institucionales como la innovación, el desarrollo y transferencia de tecnología, la formación de capital humano, la vinculación con las empresas, etcétera, sino que da un paso más, al hablar de la puesta en marcha de una *ciudad del conocimiento*. Esta no debe confundirse con la noción –también actual– que define a la problemática de una ciudad y sus habitantes como objeto del esfuerzo conjunto de diversos actores sociales (instituciones educativas, organizaciones, museos, centros culturales, comunidades, colonias, barrios, universidades, dependencias gubernamentales, etcétera) que están generando profundos procesos de conocimiento de nivel superior para incorporar al conocimiento a grandes grupos de la población de las ciudades. Desde la perspectiva empresarial, *ciudad del conocimiento* significa la creación de espacios físicos claramente delimitados donde ya no son las empresas las que acuden a la Universidad, sino que es ésta, como en el modelo de la universidad tecnológica, la que va ahí donde las empresas se encuentran.

La ciudad del conocimiento del Grupo Monterrey

Uno de los impulsores más destacados de este tipo de ciudades (el gobernador de Nuevo León, junto con el Tec de Monterrey y la Universidad Autónoma de Nuevo León) define la recomendación del Banco Mundial de “ciudad del conocimiento” como “un territorio geográfico donde, conforme a un plan y una estrategia general [...] sus actores tienen el propósito común de construir una economía basada en el desarrollo del conocimiento” (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2008:3). Con orgullo presenta el proyecto que está por concluirse: un conjunto de edificios donde, pared de por medio, se encuentran las instalaciones, por un lado de Cemex, Sigma Alimentos, *clusters* de *software*, incubadoras de empresas, Vitro, Pepsi, AMD Smarter Choice, Motorola, etcétera y, por otro, de un grupo de instituciones educativas y centros de investigación públicos y privados como por ejemplo, el Tec de Monterrey, la Universidad Autónoma de Nuevo León, el Cinvestav, Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE), Centro de Investigación en Materiales Avanzados (Cimav), el Instituto del Agua de Nuevo León, Instituto de Investigaciones Eléctricas (CFE), además de la Arizona State University y la Texas A&M University (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2008:4-7). Todos trabajando de manera conjunta y profundamente interrelacionada en proyectos de mejoría de la competitividad de productos y servicios mediante la innovación como clave del desarrollo, en una alianza nunca imaginada desde la idea de la autonomía universitaria.

[Sus propósitos son:] investigar [...] para la innovación y el diseño, así como la investigación estratégica de nuevos mercados para atender las necesidades actuales y de futuro del sector industrial del Estado; ser un incubador de empresas de diseño y un polo de atracción de empresas globales desarrolladoras de productos; generar sinergia con los centros de investigación del parque industrial y universidades de la región y apoyar la formación de recursos humanos especializados; atender las necesidades y consolidar las capacidades tecnológicas de los sectores productivos y gubernamental, brindándoles ventajas competitivas, mediante el desarrollo de proyectos y la prestación de servicios; impulsar proyectos relacionados con la salud, en especial la radiología por contraste de fase y el estudio del desarrollo de detectores digitales [...] para diagnóstico médico [...] que son también de interés en procesos industriales; y, además de muchos otros, avanzar en la investigación y desarrollo tecnológico [...] de nuevos materiales, maquinaria de envasado y etiquetado

de productos en [...] alimentos, bebidas, entre otros” (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2008:8-10).

Además de un centro comercial, un hotel y otros servicios, los numerosos laboratorios y edificios están enmarcados por avenidas con nombres tan sugestivos como “Avenida Tecnología”, “Avenida Alianza”, “Avenida Desarrollo”, “Vía del Conocimiento” y “Vía de la Innovación”. Así, como lo muestra el plano respectivo, en esta moderna versión de la antigua organización habitacional llamada “vecindad” conviven en quinto patio empresas e instituciones generadoras de conocimiento, “el sistema educativo es el proyecto” dice la promoción (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2008:8).

La nueva Unidad Lerma se proyectaba exactamente en la misma dirección que la alianza que da lugar a la *Ciudad Internacional del Conocimiento* en Monterrey. En el caso de la Unidad Lerma, hay también un acuerdo previo al establecimiento de la Unidad y en éste participan el gobierno del Estado de México, la SEP, Hacienda, la UAEM, la UAM y los propios empresarios. Sin un acuerdo previo no se explica la donación de un terreno federal precisamente en la zona del parque industrial, la participación de hospital e Instituto de Ciencia y Tecnología del Gobierno del Estado, y el interés de los empresarios por el surgimiento de unidades universitarias dispuestas a colaborar con ellos.

La alianza con estos actores determina no sólo el lugar donde se abrirá la Unidad (precisamente en el corredor industrial Lerma) sino, lo más importante, la orientación general, los objetivos concretos, la organización académica, y hasta el enfoque de la investigación, la docencia y la difusión. En este contexto, la apuesta de la Rectoría General era que aunque el proyecto se aprobara en una sorpresiva e irregular sesión del Colegio y que en ella se dieran algunas modificaciones al mismo, algunos cambios tal vez en el discurso para que no fuera tan claramente empresarial, los rasgos esenciales de éste no serían modificados porque por primera vez no se establecen desde la propia institución sino desde un acuerdo político-productivo gobierno del Estado-empresarios. Cualquier iniciativa que buscara cuestionar esta fecundación *in vitro* sería rechazada de inmediato por el sector de las autoridades más comprometido con este proyecto –por ser el beneficiado académica y científicamente– y por una Rectoría General que apoyaría abiertamente esta ampliación y redefinición de lo que es la Universidad.

La relación con estos actores externos a la Universidad estaba determinando también el apresuramiento. Sólo habían transcurrido menos de

quince días hábiles desde que formalmente se había informado de la intención de crear otra unidad y no sólo ya de “estudiar” su eventual apertura como se anunció inicialmente. Explica también porqué los últimos en enterarse sobre lo que va a ocurrir en la Universidad son los propios universitarios. Nunca antes tan claramente se había visto que el centro de gravedad de las decisiones universitarias ya no estuviera en la propia UAM sino en agentes e intereses económicos y empresariales.

EN RESPUESTA: LA VISIÓN DE LA OPOSICIÓN

Desde la perspectiva de grupos de profesores (Bueno *et al.*) y estudiantes que se manifestaron en contra del proyecto del rector general:

1. El documento presentado por el Rector General convertía a la universidad pública en un centro de estudio y asesoría del empresariado. Significaba una reducción radical del objeto amplio, diverso y profundo que es la universidad pública. Proponía encerrar a la universidad y a las ciencias y artes en las limitadas perspectivas de la producción competitiva de bienes y servicios. Significaba también entregar un generoso subsidio a grupos empresariales y muchas veces ya sumamente privilegiados y con suficientes recursos para crear sus propios espacios de investigación y desarrollo, al reorientar la universidad y poner a su disposición investigadores, docentes y laboratorios que deberían dedicarse a las cuestiones de salud, farmacología, ingeniería que apuntan a los problemas más amplios de la sociedad y no reducirlo a los de las empresas. Peor aún, la adopción –obligada– de la perspectiva empresarial dificulta a la universidad tener una visión crítica de esos procesos. La historia de estos grupos de investigación vinculados a las empresas que nunca –como en el caso de Resistol estrechamente vinculada a la UAM-Iztapalapa, por ejemplo– han sido objeto de crítica sobre su contribución a las adicciones juveniles y/o propuestas para resolver este problema con nuevos compuestos químicos.

Vincularse con la empresa significaba avanzar en la privatización del objeto y procesos universitarios al centrarlos en la comercialización de los servicios universitarios y en la lógica de la ganancia y la competitividad. Significaba avanzar además en el camino de una pérdida drástica de la identidad de la UAM toda como institución pública gratuita, autó-

noma, pública y dedicada al servicio de la sociedad y no prioritariamente a sus grupos hegemónicos. Significaba, finalmente, una clara violación al espíritu y letra de la Ley Orgánica que claramente demanda que “la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad” y que se deben “organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención, primordialmente, a los problemas nacionales” (artículo 2, fracciones I y II).

2. Más importante aún, consideraban que con ese proyecto se desperdiciaba la posibilidad de crear con la nueva Unidad un vigoroso centro de cultura, investigación, formación y transmisión del conocimiento en beneficio de un amplio espectro de grupos y clases sociales y no sólo el sector empresarial. El concepto universitario y público de *ciudad del conocimiento* apela a la obligación legal de la universidad pública autónoma de generar y difundir conocimiento que pueda servir a la sociedad toda, a los grandes grupos sociales, a partir de innovaciones creativas en su funcionamiento como institución, en la investigación, difusión y especialmente en el aumento sustancial de la matrícula para el egreso de profesionales con una gran diversidad de formaciones y no sólo las profesiones de élite empresarial. El aumento en la matrícula y la diversidad en la formación era especialmente importante en una región que agrupa a numerosos trabajadores de la industria y la agroindustria, campesinos, pueblos originarios, jóvenes desempleados y sin acceso a la educación pública, empleados informales, gubernamentales y del comercio, fuertes grupos magisteriales, niños y personas mayores, importantes organizaciones sociales urbanas, rurales y de zonas marginadas, comunidades, colonias, barrios. Junto con la investigación rigurosa y profunda de los problemas nacionales, la de difundir el conocimiento a todos es la vocación fundamental de una universidad pública y, como muestra, el ejemplo de otras instituciones reconocidas internacionalmente; es perfectamente posible combinar la atención a cientos de miles de estudiantes con el desarrollo de altos niveles de generación y difusión del conocimiento. La UAM no podía plantear su futuro en términos de convertirse en una especie de versión de un Tec de Monterrey.
3. Finalmente, al interior de la UAM la propuesta tenía el grave problema de que claramente privilegiaba la visión que un grupo de autoridades y académicos tenían respecto del quehacer de la Universidad, y que esa visión se fortalecía en forma desmedida al ofrecérsele toda una Unidad,

incluyendo la reorientación de las ciencias sociales, las humanidades y el arte. Esta decisión se tomaba a sabiendas de que en la UAM había visiones muy distintas. Privilegiar sólo a una de ellas apuntaba a generar un clima de contraposición y polarización que una autoridad responsable tenía el deber y responsabilidad de prevenir. No hacerlo así parecía indicar que la propuesta era que la UAM toda, sus grupos y visiones distintas, avanzaran a una suerte de configuración de territorialidades, de federación de cotos autárquicos, ahora a nivel de cada una de las unidades. El costo sería irreparable para la UAM en su esencia de espacio de unidad en la diversidad y la pluralidad. Para evitar un camino que deteriorara profundamente el clima interno, por parte de la Rectoría se debía ofrecer una política clara y decidida de discusión abierta sobre la propuesta de esta nueva unidad. La rectoría debía reconocer la existencia de diferencias profundas en torno a cómo debe darse este crecimiento y a favor de quiénes.

Para que se aprobara la versión empresarial de la Unidad Lerma, el rector argumentaba que se debían crear “espacios y disciplinas [...] que no estén encerrados en el academicismo puro sino que logren abrirse al tiempo” (Rectoría General, 2009:35). Pero con esto asumía que hoy es el tiempo de las clases empresariales nacionales y extranjeras como actores clave en el desarrollo del país; asumía que efectivamente a partir de la prosperidad empresarial la población del país mejoraría su situación y por supuesto suponía que es mejor encerrar a la academia en la visión de los empresarios, sin poder abrirse a otros grupos. La autonomía universitaria buscó la emancipación de los centros de conocimiento respecto de las doctrinas de las monarquías, de la Iglesia, y de los gobiernos. Pero ahora la propuesta que firmaba el rector aherrojaba a la Universidad a la visión y objetivos de los empresarios. Históricamente éstos han tenido una visión muy limitada de lo que es una nación solidaria, en la prosperidad y también en el conocimiento, y ahora se proponía que la identidad de la Universidad se definiera a partir de una estrecha asociación y acuerdo con el empresariado.

Los opositores señalaban también que a quienes no están de acuerdo con la tesis de que el diálogo fundamental de la universidad con la sociedad se dé en un parque industrial, debe dárseles igual oportunidad institucional de expresión. Iusa (conexiones eléctricas, servicios de telefonía), ICA (construcciones), Resistol (pegamentos para zapatos), Industrial Camesa (alimentos), Alepack (autobags), Acco Mexicana (productos

para oficina, corporación extranjera), Velpack (cinta canela), Bimbo (Gansitos Marinela) y otras empresas semejantes del Parque Industrial Lerma no sólo son centros productivos, configuran un marco ideológico, una visión del país con la que no todos están de acuerdo. El papel de Bimbo en las recientes elecciones de 2006, es un ejemplo de una militancia política llevada al extremo del terrorismo ideológico, y ahora la UAM la escogía como interlocutor de la construcción del conocimiento socialmente necesario.

A partir de elementos como los anteriores, grupos de profesores se organizaron para resistir mediante una intensa comunicación a través de los medios electrónicos. Y demandaban en concreto que:

- a) El rector, en su carácter de presidente del Colegio y responsable de la Universidad, solicitara al Colegio que éste aprobara que la definición de la orientación de la nueva Unidad de la UAM se diera con posterioridad a un periodo de amplia discusión.
- b) Para ese propósito, el Colegio Académico convocara a formar una comisión verdaderamente *plural* y representativa de las distintas unidades y divisiones y de las distintas visiones sobre la universidad, misma que se encargará de organizar el debate acerca del rumbo que la UAM debe darle a esta nueva Unidad. En el entendido de que las unidades son de toda la UAM, no de grupos particulares y que todos pueden participar en su destino, esta comisión tendría como objetivo organizar foros, propiciar el surgimiento y difusión de documentos, consultar a grupos académicos específicos sobre las temáticas que toca el documento del proyecto presentado por el rector, y difundir los puntos de vista que esos académicos expresen. Los universitarios de ciencias sociales y humanidades, los de ciencias biológicas y de la salud, los de diseño, además de los de ciencias básicas, deben ser escuchados en su análisis respecto de la propuesta del papel de las artes y las humanidades, las ciencias sociales y hasta analíticas del propio planteamiento sobre el papel de las ciencias básicas en una universidad pública y autónoma. Los grupos estudiantiles y el SITUAM deben ser también expresamente convocados a dar su punto de vista, así como los consejos divisionales y académicos.

Señalaban para terminar que “lo peor que le puede pasar a una nueva Unidad de la UAM es que aparezca como fruto de la imposición de un grupo

y de la autoridad dentro de la propia universidad, con un objeto y una definición profundamente cuestionados y avalado todo esto por la Rectoría y por el Colegio Académico. La UAM no puede fincar su ampliación, la construcción de su identidad en la imposición, el cierre a cualquier posibilidad de diálogo, el privilegio para unos cuantos. ¿Con qué base se excluye a todos los que somos los demás?, ¿no tenemos las mismas prerrogativas como universitarios?, ¿qué semilla es ésta?, ¿qué futuro crecerá?” parodiando con estas últimas frases el recién creado himno de la UAM (Bueno *et al.*).

Finalmente, el Colegio Académico discutió y aprobó la iniciativa de crear esta nueva unidad pero se vio obligada a hacerlo en condiciones que vinieron a profundizar las contradicciones del proyecto. Éstas son algunas de ellas:

En primer lugar, para lograr su apresurado intento la Rectoría tuvo que vulnerar la legalidad, pues según el punto de vista de la oposición, los representantes académicos y estudiantiles, el Colegio Académico ya había agotado el plazo para su renovación y ya existían nombrados los sustitutos a varios de los colegiados, con lo que se violaba el Reglamento Orgánico de la Universidad. En otras palabras, se decía, la decisión no tenía validez legal.

En segundo lugar, la decisión de mayo de 2009 no sólo resultó cuestionada en su legalidad, sino que claramente tampoco logró una elemental legitimidad. Sólo se aprobó con 25 votos de colegiados (muchos de los 44 integrantes del Colegio Académico decidieron ausentarse de esta importante votación, otros se abstuvieron y otros de plano votaron en contra). Claramente no era un proyecto que suscitara un apoyo generalizado ni entre profesores, trabajadores administrativos y estudiantes, ni entre los colegiados mismos.

En tercer lugar, a solicitud de los opositores, el Colegio Académico había aprobado que primero se discutiera y votara si se creaba o no la Unidad y posteriormente se definiera cuál sería la orientación que ésta debería tener. Con ello, quienes estaban en la oposición intentaban responder al hecho de que muchos profesores estaban de acuerdo en que se ampliara la UAM, pero no necesariamente con un propósito empresarial. De darse una votación global, que no distinguiera entre una y otra cuestión, resultaría que la orientación del proyecto se aprobaría en automático al votarse a favor de la creación de la unidad. Y el resultado final fue que, como buscaban los de

la oposición, se aprobó la creación de la nueva sede, pero no la orientación que pretendía dársele. En efecto, una vez aprobada la Unidad y darse paso a la discusión de las divisiones y las definiciones que éstas contenían, se suscitó una avalancha de cuestionamientos a diversos aspectos de la iniciativa. Desde las cuestiones como la oportunidad de construirla en ese momento, sin resolver cuestiones como la posesión y uso del suelo del terreno, hasta las implicaciones de las propuestas de “transversalidad” que se planteaban como solución a la pobreza de una visión social y humanista. De tal manera que estrictamente hablando se aprobó sólo la creación de la Unidad y los nombres de las divisiones (que no fueron los originalmente propuestos por el rector sino los tradicionales de “Ciencias Básicas e Ingeniería”, “Ciencias Sociales y Humanidades” y “Ciencias Biológicas y de la Salud”, y en sesión posterior se aprobaron los nombres de los departamentos).² De tal manera que puede perfectamente decirse que la orientación empresarial de la nueva Unidad no ha sido aprobada, aunque las autoridades demostraron inmediatamente –en los hechos– que estaban dispuestos a llevar adelante la orientación suya como la oficial. Así, al nombrarse al primer rector de la unidad, Francisco Flores Pedroche, éste señaló que entre las primeras carreras estarían “Ingeniería en Manufactura [...] así como Ingeniería Industrial” (*El Universal*, 2009:A12).

En cuarto lugar, el surgimiento de la nueva Unidad mostró con una claridad meridiana la enorme dificultad de las autoridades para interactuar de manera universitaria con las críticas y protestas que suscitaba el proyecto. Las autoridades y los colegiados adheridos a la propuesta mostraron una fuerte tendencia a descalificar a los opositores –aun a un rector que lanzó duras críticas al proyecto–, pero sobre todo a quienes no eran directivos y estaban en contra. Así, cuando se mostraban documentos oficiales que probaban que existían asentamientos irregulares en el terreno donde se buscaba construir la Unidad, el secretario general de la Universidad acusó directamente y de manera iracunda al profesor que explicaba los documentos de ser “un mentiroso” y citaba como ejemplo el hecho de que en otra

² Para la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, éstos fueron: Sistemas de Información y Comunicaciones, Procesos Productivos, Recursos Naturales. Para la División de Ciencias Biológicas y de la Salud: Ciencias Ambientales, Ciencias Genómicas, Ciencias de la Alimentación. Para la División de Ciencias Sociales y Humanidades: Estudios Sociales, Estudios Culturales, Estudios y Creación Artística.

ocasión éste había hablado falsamente de la existencia de fotos que lo mostraban a él –el secretario– supervisando un terreno que sería para una nueva sede de la UAM. El profesor aludido, sin embargo, pudo mostrar al Colegio copias de las fotos donde efectivamente aparecía el funcionario supervisando el terreno.

La actitud beligerante, sin embargo, llegó al extremo cuando la Rectoría solicitó la intervención de las autoridades públicas para desocupar el terreno de los campesinos que en él sembraban. Como resultado de la solicitud de la Rectoría universitaria, el Ejército Mexicano, la Policía Federal Preventiva y la Policía Estatal del Estado de México reprimieran y desalojaran violentamente a los ahí aposentados (*Diario portal*, 2009). Varias personas fueron presas, incluyendo a Sebastián Delgadillo de 80 años (*Así sucede*, 2009). Los profesores opositores emplazaron públicamente a las autoridades a deslindarse de estos hechos, pero ninguno de los jefes de división o rectores de las unidades de la universidad lo hizo.

En quinto lugar, las públicas protestas sobre el destino de subsidio a los empresarios que con esta Unidad se quería dar a los recursos públicos tuvieron un efecto inesperado y significaron un cuestionamiento profundo desde una de las más altas autoridades del país. Aparentemente, las reiteradas denuncias de profesores y del SITUAM –internas pero también difundidas en la prensa nacional– generaron una corriente de opinión negativa al interior de la Comisión de Presupuesto de la Cámara de Diputados. Como resultado, ésta recortó sustancialmente los fondos destinados al proyecto de Lerma en 2010. Mientras la UNAM recibió cerca de 700 millones adicionales al presupuesto asignado y el IPN cerca de 400 millones más, la UAM sólo recibió 67 de los 600 millones adicionales que había solicitado, suma prácticamente igual a la necesaria para comenzar a construir la nueva unidad.

En sexto lugar, el proceso autoritario y apresurado generó conflictos fuertes al seno de las usualmente disciplinadas autoridades. Las divergencias ya se habían manifestado en la sesión misma, donde finalmente se aprobó la creación de la nueva sede –como se decía párrafos atrás–, pues abiertamente el rector de la unidad Azcapotzalco (Adrián de Garay) se manifestó en contra, mediante una larga intervención en la que enumeró los problemas que tenía la propuesta del rector general. Las diferencias, sin embargo, se profundizaron porque la decisión del rector Lema de tomar a toda costa la decisión antes del término de su mandato, hizo que las protestas y malestar

de la comunidad se extendieran hasta el periodo del nombramiento del nuevo rector. Para empezar, el rector Lema se adelantó a integrar él mismo la nueva plantilla de funcionarios de la Unidad Lerma invitando para esto sobre todo a los académicos que habían elaborado el documento que sustentaba su proyecto. Además de lo que aparecía como un pago por los favores recibidos, era una manera de asegurar frente al cambio de rector general, que la orientación original se mantendría, pese a todo. Pero esto causó molestias. Por otro lado, el procedimiento de selección de un nuevo rector general es secreto y no se conocen los argumentos que tiene la Junta Directiva para escoger a determinado candidato, pero se filtró que el clima de tensión interna fue tal que la Junta decidió tomar la inusitada decisión de elegir a un personaje externo (Enrique Fernández Fassnacht), quien no era uno de los candidatos naturales (los rectores de unidad), ni tampoco uno de los más fuertes candidatos.

En séptimo lugar, entreverado en todo este conjunto de contextos y procesos, aparecieron como claramente distintos dos grandes proyectos que se enfrentan en la lucha por definir la identidad de la Universidad en la primera década del siglo XXI. Por un lado, el proyecto del gobierno neoliberal, los empresarios, funcionarios universitarios e incluso grupos de académicos favorecidos, que apuntan en dirección a la universidad definida como una empresa mercantilizadora de servicios y productos del conocimiento, conducida gerencialmente y orientada primordialmente al servicio de los grandes empresarios y corporaciones internacionales. Una Universidad cuyo sustento ideológico es, en el fondo, el de la creación de capital humano, la generación de innovaciones de productos y procesos como la manera concreta de contribuir al bienestar del pueblo mexicano. Es decir, una concepción que el gobernador del Estado de México, Peña Nieto, resumía en una frase: “si le va bien a los empresarios, le va bien a México”. Por otro lado, el proyecto de una identidad de la universidad mexicana y latinoamericana construida sobre la idea de la institución superior como polo de cultura abierto a toda la sociedad, espacio de encuentro de las visiones sociales más amplias y lugar de formación e investigación para responder a las necesidades de conocimiento de las grandes mayorías. Estas necesidades se traducen en carreras profesionales adecuadas a sus mercados de trabajo y a sus necesidades de cultura superior y amplios horizontes, investigaciones que responden al bienestar de las mayorías, sobre todo programas de difusión que buscan alcanzar a grandes conjuntos en forma totalmente gratuita. Necesi-

dades de conocimiento determinadas por la universidad en forma autónoma respecto del Estado, de las empresas, de las concepciones religiosas y los intereses políticos. Estas dos maneras de pensar y vivir la universidad se enfrentan cada vez con más claridad en el escenario de la universidad mexicana en el comienzo de la segunda década del siglo XXI.

CONCLUSIÓN

Al amanecer el año 2010, resultaba claro que los grupos de profesores y estudiantes, así como el propio SITUAM, tal vez no podían conseguir victorias rotundas que hicieran a las autoridades abandonar su opción de universidad. Pero era claro que, por momentos, las iniciativas concretas que les daban materialidad podían aplazarse (como el caso de la Carrera Académica, cuya modificación había sido propuesta desde el 2004), incluso cancelarse (como en 1998 con la eliminación del Examen de Egreso de la Licenciatura, EGEL del CENEVAL) o aprobarse cada vez con mayores dificultades –como fue el caso de Lerma– y en medio de cuestionamientos, repercusiones de todo tipo y ciertamente ya no en su forma original. Cuando resulta necesaria la intervención del Ejército para poner en marcha un proyecto universitario y no existe el peso político de una comunidad unida en torno a este, se está hablando implícitamente del reconocimiento de que en torno a ése proyecto hay una enorme pobreza de consenso y respaldo dentro y fuera de la Universidad.

En especial, la negativa de la Cámara de Diputados a entregar recursos para la nueva Unidad puede tener un primer significado ominoso, no sólo para la UAM sino para todo el proyecto neoliberal en México. Como se decía, la UAM es una institución que ha desempeñado un papel importante como campo experimental de las iniciativas neoliberales durante las últimas tres décadas. Que se reconozca de la manera más directa e insoslayable posible –mediante un recorte sustancial– que el proyecto no está funcionando bien ni siquiera en esa institución emblemática, significa un problema para la UAM, pero también para todo el proyecto nacional mismo. Porque no será fácil encontrar condiciones semejantes en otras instituciones. Pero si se decide mantener a la UAM como experiencia piloto, está ahora garantizado que la resistencia seguirá igual o mayor que en el pasado.

En un contexto nacional de desesperanza, de falta de rumbo y de ausencia de un proyecto nacional capaz de convocar a una parte sustancial de las

fuerzas políticas y sociales en México, el creciente vacío en el ámbito de la educación superior tenderá a ser llenado por movimientos de resistencia y propuestas alternativas. Lo que ha ocurrido con los proyectos de reforma en la educación básica (como la Alianza por la Calidad de la Educación), proyectan una larga sombra que alcanza a la educación superior. No sólo en términos de propuestas que son cada vez más problemáticas (la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, la llegada de la moda de las competencias), sino de que finalmente los trabajadores universitarios comiencen a desarrollar –como lo hacen los maestros de nivel básico– sus propias propuestas de una universidad posneoliberal.

El surgimiento de experiencias universitarias distintas, como la Universidad de la Tierra que corona los esfuerzos de educación autónoma de las comunidades zapatistas, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en Guerrero, las instituciones con rasgos progresistas como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, son ciertamente puntos de referencia para una nueva etapa de la educación superior en México. No en el sentido de modelos acabados que se busque imponer mecánicamente en las universidades federales o estatales, sino como polos de referencia que permiten ver cómo en otros lugares se ha materializado la respuesta a la desolación que hoy vive la universidad neoliberal.

Al calor de esas experiencias y de las historias de la universidad desde el movimiento de autonomía en 1918 y de movimientos posteriores en las propias instituciones estatales y federales, grupos universitarios pueden repensar su propia universidad y hacer surgir en ellas propuestas propias que retomen los viejos planteamientos de una universidad para el pueblo mexicano y no para las empresas y corporaciones internacionales. Estos procesos tendrán un obstáculo en los directivos que, sin ética, sin un proyecto que vaya más allá del vigente, al que se ligan por estricta conveniencia, verán este desarrollo como una amenaza de inestabilidad a su permanencia. Pero tendrán el apoyo de amplios sectores estudiantiles y académicos y de las comunidades más amplias si logran presentar iniciativas cada vez más coherentes y concretas sobre cómo responder a las necesidades de conocimiento del pueblo mexicano. Eso podría contribuir a cambiar radicalmente el panorama tan desolador en que se cumple un aniversario más de la Independencia y la Revolución.

BIBLIOGRAFÍA

- Bueno, Luis; Ortiz, Luis; Tamez, Silvia; Fanjul, Celia; Aboites, Hugo; Altagracia, Marina; Martinelli, José María; Gallardo, Georgina; Eibenshutz, Catalina (2009), “Lerma, una nueva Unidad para las empresas. Lo que se busca aprobar este miércoles 13 de mayo de 2009”, mensaje electrónico, ponencia en congreso SITUAM 2009.
- Gobierno del Estado de Nuevo León (2008), “Monterrey ciudad internacional del conocimiento”, *La Jornada*, 16 de junio, México.
- Rectoría General (2009), “Proyecto de la Unidad Lerma de la UAM”, mimeo, UAM, mayo.
- Semanario de la UAM* (2009), UAM, 16 de marzo.
- “UAM edificará nueva sede en noviembre”, *El Universal*, 10 de octubre de 2009, México.
- UAM (2009), “Estados financieros dictaminados y sus notas condensadas al 31 de diciembre de 2008 y 2007”, *La Jornada*, inserción pagada, 3 de agosto, México.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

- Diario Portal* (2009) [<http://diarioportal.com/2009/09/aclaran-que-terrenos-de-amomolulco-son-legit>].
- Así sucede* (2009) [www.asisucedo.com.mx/2009/08/31/conflicto-de-tierras-deja-tres-detenidos].

Universidad pública y privatización del conocimiento*

Carlos Montemayor**

Los vastos y variables conceptos de “conocimiento” y “educación” han recibido diferentes impulsos, orientaciones y recursos cuando el beneficio del proceso educativo se ha concentrado en los objetivos de una élite, de un sector económico o político o de un Estado nacional. En mayor o en menor medida, estas diferentes orientaciones han coexistido en el transcurso de muchos siglos, tal vez milenios. Tanto en el interior de cada país como en los núcleos poderosos del mundo, las élites, las aristocracias, las clases populares y medias, el Estado, y ahora las corporaciones transnacionales, han afectado las tendencias de la educación y del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico de diversas maneras y en función de específicos intereses.

A pesar de esto, algunos valores parecen haber permanecido en la noción del conocimiento como elementos centrales y posibles de la educación (entendida no sólo en el ámbito del conocimiento científico y tecnológico, sino también del conocimiento humanístico). Estos valores centrales y posibles, reiterados a lo largo de muchas culturas y épocas, corresponden, primero, a

* Originalmente publicado en *La Jornada* el 20 de diciembre de 2006.

** Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Autónoma Metropolitana en 1995. Falleció el 28 de febrero de 2010. Fundador de la revista *Casa del Tiempo* de la UAM, la cual dirigió de 1980 a 1982. Fue profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, desde 1974.

la posibilidad de transmitir el conocimiento; segundo, a la posibilidad de producirlo o ampliarlo y, tercero, a la posibilidad de beneficiarse de él.

Ahora bien, ¿debemos ver ya la educación y las innovaciones tecnológicas como parte de una nueva naturaleza del conocimiento?, ¿podemos seguir pensando que la educación es un compromiso de Estado o que sólo se trata de un sector de servicios sujeto a ciertas leyes de mercado?

El 18 de diciembre de 2000, la delegación de Estados Unidos presentó ante el Consejo del Comercio de Servicios de la Organización Mundial de Comercio (OMC) una propuesta para que se liberara el comercio de los servicios de enseñanza superior, considerados como un “importante sector de la economía mundial”. Entre junio de 2001 y marzo de 2002, lo mismo hicieron las delegaciones de Nueva Zelanda, Australia y Japón. Patricia Gascón Muro y José Luis Cepeda Dovala destacaron que el documento de la delegación estadounidense consideraba que los servicios de enseñanza superior constituían, cada vez más, una actividad empresarial internacional “que complementa el sistema de enseñanza pública y contribuye a la difusión en todo el mundo de la moderna *economía del conocimiento* [...] (que) puede ayudar a que se disponga de una fuerza de trabajo más eficiente, permitiendo a los países mejorar su posición competitiva en la economía mundial”. Por ello, el documento señalaba que el objetivo de la propuesta era “ayudar a establecer condiciones favorables a los proveedores de servicios de enseñanza superior, mediante la reducción de los obstáculos que se oponen a la transmisión de esos servicios, más allá de las fronteras nacionales” (Gascón y Cepeda, 2004:31-34).

Pero hablar de “proveedores” nacionales o transnacionales de servicios de enseñanza superior es ya postular por encima de la educación el concepto de “mercado”; es ya una precisa y tendenciosa politización de los fines educativos. Un lenguaje así inserta la educación en la globalización como un hecho independiente de los intereses de un Estado, de una nación o de una comunidad; le sustrae su importancia como función pública y la define sólo por una orientación supranacional.

En este contexto, nociones como “conocimiento” y “educación” adquieren otros matices; dejan de ser nociones dependientes de un proceso de transformación o de responsabilidad social. Convertir a un sistema educativo formulado para impulsar el desarrollo de un país sólo como un competidor más frente a “proveedores” transnacionales, significa contraponer o someter los intereses de una sociedad o de un Estado a los intereses de un

“mercado” que quiere, precisamente, abolir al Estado mismo o, al menos, cancelarlo en esas precisas funciones.

Ciertos rasgos discursivos del Acuerdo General de Comercialización de Servicios, particularmente en las cuatro modalidades que considera la OMC, impiden, por el empleo de palabras clave, toda posibilidad de ver la educación como un proceso social o como un elemento impulsor de la transformación de un país. Destaquemos las siguientes expresiones de estas cuatro modalidades:¹ en la primera modalidad se apunta que sólo *the service itself crosses the border* (el servicio mismo cruza la frontera). Aquí, a diferencia de los bienes que cruzan la frontera, a la enseñanza se le llama “el servicio mismo”. Se piensa que esta modalidad podría crecer rápidamente en el futuro, por el uso de nuevas tecnologías para la enseñanza a distancia. En la segunda modalidad se especifica que *a some consumer moves to another country* (un consumidor del servicio se traslada a otro país). El ejemplo que proporcionan es, por supuesto, el de un estudiante que viaja al extranjero a estudiar y a quien ahora le llaman “consumidor del servicio”. La tercera modalidad se refiere a las facilidades en el extranjero para el establecimiento de *education providers* (proveedores de educación), ya sea permitiéndoles establecer sus propios campus o asociarse con otras instituciones domésticas. La cuarta modalidad alude a personas concretas, profesores o investigadores, que viajan a otro país para *provide an educational service* (proporcionar un servicio educativo).

Estas expresiones disuelven de entrada nociones tales como formación o compromiso social del educador o del educando, integración o afirmación cultural de maestro y alumno. Con esta orientación de lenguaje, la educación, ciertamente, desaparece como una responsabilidad de Estado y se transforma en algo impersonal, amoral o fuera de todo contexto de identidad cultural. Más aún, con este lenguaje, la educación básica no se recono-

¹ La OMC considera que las principales modalidades son, según el Acuerdo General de Comercialización de Servicios (AGCS), primero: *Cross border supply corresponds to the normal form of trade in goods: only the service itself crosses the border. Cross border of educational services might grow rapidly in the future through the use new information technologies for distance learning [...] Mode 2: Consumption abroad refers to a situation where a service consumer moves to another country to obtain the service in question (e.g. a student who travels abroad to study). Mode 3: Commercial presence of educational services refers to the commercial establishment of facilities abroad by education providers, e.g. “local branch campuses” or partnership with domestic education institutions. Mode 4: Presence of natural persons consists of a natural person e.g. a professor, a researcher, teacher, etc., traveling to another country on a temporary basis to provide an educational service* (Didou, 2005:328).

ce como una política de Estado ni como parte de un esfuerzo nacional o público por impulsar la transformación de la sociedad entera, sino tan sólo como un trámite que algunas personas tienen que llenar para convertirse más tarde en consumidores de servicios especializados a los que se acercarán según las tarifas más convenientes del mercado.

En otros términos, los grandes consorcios globalizadores están creando, y ahora así lo impulsan, su propio orden educativo, un sistema de enseñanza acorde con sus necesidades, con su visión del mundo y con sus planes de expansión mundial. No basta con expandir capitales, mercancías y maquiladoras, es necesario crear una élite internacional de “consumidores de servicios de educación” que constituya “una fuerza de trabajo eficiente” en distintas regiones del mundo. Esto los lleva a impugnar la responsabilidad pública de la educación y a imponer una visión global aparentemente neutra de la educación de élite. Como en otras épocas, donde la educación estaba sólo al servicio de la aristocracia, ahora se le formula como una prestación de servicios para una élite global, no para servir a pueblos concretos.

Hay que destacar, sin embargo, que los prestadores transnacionales de servicios educativos no confían propiamente en las “leyes del mercado”; por el contrario, con una actitud más pragmática, prefieren contar con la fuerza de sus gobiernos: ellos son los que promueven, desarrollan y negocian el avance de los Acuerdos Generales de Comercialización de Servicios.

EL MERCADO TRANSNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es difícil saber cómo se conforma y evoluciona el mercado transnacional de la educación superior en México y en América Latina porque no se cuenta con una observación adecuada que detecte los desplazamientos que lo afectan y porque la investigación especializada es todavía incipiente. Sin embargo, es notorio el aumento de “proveedores” no gubernamentales en la educación superior y el repliegue financiero del Estado, que año con año canaliza menos recursos a la educación superior pública. Sylvie Didou Aupetit señala que la provisión transnacional de educación superior en México ha tenido manifestaciones múltiples, pero no suficientemente documentadas, desde la mitad de la década de 1990 del siglo pasado, cuando instalaron campus en México parte de las pocas instituciones extranjeras como Westhill University, Endicott College y Westbridge University. La autora destaca que tanto especialistas como la prensa han mencionado recurrente-

mente, en cambio, un hecho hasta ahora aislado: una empresa de Estados Unidos, el grupo Sylvain (Sylvain Learning System), de Baltimore, adquirió una de las grandes universidades privadas conocida como la Universidad del Valle de México, la cual ahora forma parte de un consorcio de universidades en Chile, Suiza, India, España, Costa Rica, Panamá y Estados Unidos, lo que asegura la movilidad de los estudiantes en la propia red y le permite a cada campus presentarse como una opción nacional con proyección internacional (Didou, 2005:330-331).

Ahora bien, a principios del siglo XXI en México había cerca de dos millones de estudiantes de educación superior y 72% de ellos se encontraba en universidades públicas.² Pero esta “oferta” educativa para los jóvenes de entre 20 y 24 años cubría sólo 18% de la población en edad de prepararse en instituciones de educación superior. Ante estas cifras, resulta imposible afirmar que la educación superior en México sea un fenómeno de mercado, puesto que el aumento de la población estudiantil en educación superior no se logrará con una mayor “competencia” del mercado privado nacional o transnacional, sino con una política de Estado que considere ese objetivo como una necesidad de planificación pública. Por otra parte, el aumento del sector privado en educación y la constitución de un sector transnacional no bastarán para resolver el déficit de oferta en la educación pública, pues el objetivo de estas instituciones no es resolver el insuficiente cupo del sector público, sino captar cierto sector social del total de consumidores posibles de educación superior; es decir, 3% de la población en edad de recibir tal educación.

Por ello, primero conviene que la educación superior se vea como una responsabilidad de Estado, si el objetivo de la educación es la superación del país mismo y no sólo la preparación de una élite. Segundo, si este propósito de beneficio nacional fuera cierto, el Estado no debería reducir los recursos destinados a las instituciones públicas de educación superior, que son las que afrontan la mayor responsabilidad social, pues tal reducción no generaría mayor “competencia” en el mercado: tal abandono significaría la

² Las cifras provienen de informaciones estadísticas del Banco Mundial y de las declaraciones que en julio de 2001 dio a conocer Andreas Schleicher, director adjunto de la División de Indicadores y Estadísticas en Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Comenté estos datos en el artículo “¿Revolución educativa?” (2001:14), a propósito del ensayo del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Juan Ramón de la Fuente (2001).

abdicación del compromiso del Estado en el fortalecimiento de la nación misma. Tercero, como ya hemos dicho, la educación superior privada y trasnacional “capta” a consumidores de una élite social, pero no se propone solucionar el déficit de educación pública ni asegurar la expansión de los servicios educativos en más sectores sociales. Por tanto, cuarto, si lo que nos propusiéramos fuera el desarrollo del país como responsabilidad del Estado, deberíamos ver la educación como un índice esencial de nuestro desarrollo humano y social, como un eje básico de un proceso de bienestar de una sociedad entera, y no como la producción específica de una élite de profesionistas al servicio de las empresas trasnacionales.

EL CONOCIMIENTO COMO PATENTE

Hasta aquí hemos comentado algunos aspectos de la conversión de la educación en un servicio comercial. Ahora pasemos a cierto quiebre esencial en la idea del conocimiento. Antes –cuando la universidad pública era el gran camino para México y los países del sur del continente– creíamos que el conocimiento era un patrimonio de la humanidad, una conquista de la evolución humana. Ahora el conocimiento se está convirtiendo aceleradamente en una patente, en una mercancía, en un secreto de empresas trasnacionales que lo consideran ya no como un patrimonio del ser humano, sino como una propiedad privada. Esto no es una evolución de la especie humana, esto es un retroceso.

En los últimos años del siglo XX se aceleraron en varias zonas de Estados Unidos los acercamientos entre universidades y empresas privadas. O mejor, se iniciaron los procesos de establecimiento de corredores de centros de investigación científica y tecnológica, donde la vinculación de universidades ha sido cada vez más estrecha con grandes corporaciones trasnacionales. Uno de los ensayos iniciales más sugerentes sobre este proceso en el caso de universidades y empresas de Estados Unidos fue publicado en 2000 por Masao Miyoshi (2000:7-50).

¿Cómo se han estrechado las relaciones entre la industria y las universidades? Primero han formado compañías que constituyen una comunidad de Investigación y Desarrollo (comúnmente designadas en Estados Unidos como proyectos o comunidades R&D, Research and Development, Investigación y Desarrollo), donde los beneficios para estudiantes y graduados

son los empleos y el entrenamiento, y los beneficios para las compañías son la información y la tecnología generada por las universidades.

Las patentes académicas sostuvieron 250 mil empleos de alta remuneración y generaron 30 mil millones de dólares en la economía estadounidense en el año fiscal de 1997, cifra destacada en comparación con los 212 500 empleos y los 24 800 millones de dólares del año anterior. Por otro lado, algunas de las universidades ligadas con marcas y compañías han crecido en las corporaciones formando parques industriales de investigación como Silicon Valley, Route 128, Research Triangle (universidades de Duke, de North Carolina y la estatal de North Carolina), Princeton Corridor, Silicon Hills Texas, la Medical Mile (Penn y Temple University) Optics Valley (Universidad de Arizona) y el Golden Triangle (Universidad de California en San Diego). Estos son los nuevos perfiles o entornos, ha comentado Miyoshi, de los campus universitarios estadounidenses a finales del siglo XX, que contrastan, pongamos por caso, con las capillas, *pubs* y librerías de los venerables campus de Oxford y Cambridge.

Los apoyos de investigación que el sistema de la Universidad de California recibió en 1997 rebasó los mil millones y medio de dólares. Otras universidades dispusieron igualmente de cantidades considerables como la Johns Hopkins University (942 millones de dólares) o el MIT (con 713 millones). Los beneficios que universidades como éstas recibieron de las corporaciones mediante subsidios o fondos especiales o por regalías de patentes cedidas o compartidas, llegaron en 1997 a 11 mil millones de dólares. En otras palabras, en el caso del sistema de la Universidad de California, por cada dólar que el Estado proporcionó a la universidad, ésta generó cinco dólares más por otros fondos y mecanismos. Tales argumentos financieros crean la convicción de que esto debe considerarse como el futuro de la investigación universitaria en Estados Unidos y en el mundo.

Pero algunos engaños subyacen en este aparente florecimiento de aportaciones, invenciones, avances tecnológicos, beneficios económicos, empleos, incluso en las urbanizaciones de las áreas donde los corredores de centros de investigación universitaria se han establecido. El primer riesgo está en el hecho mismo de los propósitos centrales de las corporaciones: patentar el conocimiento, es decir, convertirlo en una propiedad intelectual de patente, lo que excluye a “los demás” de participar en él. La comercialización de patentes bloquea e impide el libre flujo de información a través de reportes y publicaciones académicas, como fue habitual en “el pasado de la humanidad”. Las patentes retrasan la diseminación de información y el prin-

cipio de libre investigación se trunca. Sin embargo, en lo que a razones financieras concierne, la investigación universitaria sostenida con fondos especiales provenientes de consorcios trasnacionales es un apéndice final de una larga cadena educativa que desde el inicio subsidió el Estado mediante la educación básica y la media superior. Ese patrocinio inicial debería bastar para compartir el acceso pleno a todos los descubrimientos e inventos creados en la fase de la educación superior subsidiada por las empresas.

De aquí podemos derivar, por tanto, que si el primer riesgo es la privatización del conocimiento, el segundo es la privatización de los beneficios. Las regalías que los científicos y universidades reciben son mínimas comparadas con las ganancias de las grandes corporaciones trasnacionales y de la élite de los empresarios dirigentes. Miyoshi se pregunta, “¿debería una parte de estas ganancias corporativas retornar a los contribuyentes?”. Podemos afirmar nosotros que hay un engaño al callar el uso de fondos públicos para la investigación, pues los beneficios no retornan a la comunidad.

LA PRIVATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La presencia de la libre empresa en la academia *no crea* una nueva conciencia académica: la altera, la inmoviliza, la privatiza, la compra, la explota, pero no la conduce ni la fortalece como patrimonio social, cultural ni universitario.³ Lentamente los académicos o investigadores se convierten en empleados o jefes corporativos. Esta es la tendencia en todas las universidades o instituciones de investigación capaces de atraer intereses corporativos. “Pero, ¿y qué ocurre fuera de la comunidad de negocios?” (Miyoshi, 2000:35). Podríamos abundar aún más: ¿qué pasa con la ciencia y la educación humana fuera de la privatización corporativa del conocimiento y las universidades?, ¿hay alguna instancia que asuma este vacío como responsabilidad? No sólo esto: ¿debe alguna instancia académica asumir estos temas como su responsabilidad de análisis e investigación propia?

³ Una visión externa de este conflicto de intereses lo destacó Miyoshi con la declaración de un dirigente corporativo (CEO) de La Jolla Novartis: “esta investigación es [...] el estadio final de la libertad académica. Es no sólo la libertad para querer hacer algo, es el recurso que les da la libertad de realmente hacerlo”. Es obvio, señaló Miyoshi, que este funcionario confundía dos conceptos diferentes: por un lado, la libertad académica; por otro, la presencia de la libre empresa en la academia (2000:31).

Decíamos al principio que los vastos y variables conceptos de “conocimiento” y “educación” han recibido diferentes impulsos, orientaciones y recursos cuando el beneficio del proceso educativo se ha concentrado en los objetivos de una élite, de un sector económico o político o de un Estado nacional. También, que en mayor o en menor medida, estas diferentes orientaciones han coexistido en el transcurso de muchos siglos, tal vez milenios. Y que a pesar de esto, algunos valores parecen haber permanecido en la noción del conocimiento como elementos centrales y posibles de la educación: primero, la posibilidad de *transmitir* el conocimiento; segundo, la posibilidad de *producirlo* o *ampliarlo* y, tercero, la posibilidad de *beneficiarse* de él.

La posibilidad de *transmitir* el conocimiento constituye la base de la educación, es cierto. Pero esa transmisión depende esencialmente de dos premisas: primero, la naturaleza “transmisibile” del conocimiento mismo; segundo, las condiciones sociales que tornen posible esa transmisión. La dinámica actual del mercado transnacional y privatizador de los servicios de educación inciden negativamente en ambas premisas: socialmente sólo se dan condiciones propicias para que a una élite social pueda transmitirse el conocimiento (es decir, sólo una élite puede convertirse en “un consumidor del servicio de educación” porque el ser consumidor no es un derecho, sino un privilegio: únicamente el que dispone de recursos económicos puede disfrutar de esa transacción comercial). En el campo pedagógico, sólo cierto universo del conocimiento puede transmitirse por las vías de tales servicios: aquel que fundamentalmente interese o sirva a la fuerza de trabajo que internacionalmente necesite el “mercado”, no el que necesite o requiera un país, un pueblo, una nación.

En cuanto al segundo valor que hemos registrado como permanente en la noción del conocimiento, el que corresponde a la posibilidad de *producirlo* o de *ampliarlo*, debemos entender que también enfrenta un contexto adverso. Las condiciones actuales reducen cada vez más las posibilidades de entender la producción y ampliación del conocimiento como una acción pública o social; se le tiende a ver como una función privada. Esto genera un grave retroceso en la libertad de investigación y en el intercambio de resultados. La capacidad administrativa de la producción del conocimiento está desplazando la esfera de la capacidad propiamente universitaria y científica.

Este desplazamiento financiero básico en el proceso “globalizador” de la producción y ampliación del conocimiento se revela a profundidad en el tercer valor que propusimos al inicio de este análisis: los *beneficios* del co-

nocimiento. Ciertos conocimientos científicos y su producción misma se han convertido en patentes, mercancías y secretos de empresas. Y no se reduce esto al mundo de las patentes medicinales, sino a otros campos: los de la producción de alimentos y granos, los del conocimiento y conservación de la biodiversidad, los del control y tratamiento del agua. Los consorcios transnacionales avanzan con firmeza en la investigación científica de estas áreas no como proyectos en beneficio de la humanidad, sino como proyectos a costa de clientes cautivos. Las tres últimas administraciones federales de México se han doblado a esta faceta del conocimiento visto como propiedad de patentes de multinacionales y no como acciones indispensables de gobiernos e instituciones de educación superior.

Desde noviembre de 2003 la administración del gobierno federal propuso, como parte de su ejercicio presupuestal para 2004, la desincorporación, liquidación, extinción o fusión de 17 organismos públicos aduciendo escasez de recursos. Entre estos organismos destacaban el Colegio de Postgraduados de la Universidad de Chapingo, el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias, el Instituto Nacional para el Desarrollo de Capacidades del Sector Rural, la Comisión Nacional de Zonas Áridas, el Instituto Mexicano de Tecnología del Agua, el Fideicomiso de Formación y Capacitación para el Personal de la Marina Mercante, Exportadora de Sal y Transportadora de Sal.⁴

Cada uno de estos organismos, más que representar una carga presupuestal excesiva para el gobierno mexicano, constituyen un obstáculo para los negocios de transnacionales vinculadas con la producción alimentaria, el control de suelo, de recursos forestales, de mantos acuíferos, de marina mercante y de comercio de sal. La desaparición de estos organismos adelgaza al Estado mexicano, sí, pero en beneficio del proceso de privatización en estas amplias áreas esenciales para la soberanía y control de nuestros propios recursos forestales, pecuarios, acuíferos y de suelo.

Dejar al país sin recursos humanos de alto nivel en estas áreas esenciales para la vida productiva y económica del país significa ceder el país formalmente al “conocimiento técnico” de los consorcios transnacionales. Aquí, la renuncia a la transmisión, producción y ampliación del conocimiento, equivale a renunciar a los beneficios de la educación y el conocimiento mismos.

⁴ Antes comenté ampliamente esta propuesta de ejercicio presupuestal (Montemayor, 2003:22; 2003a:23).

Algunos se dirán: si ya existen empresas como Kellog's, Monsanto y Dupont, ¿para qué necesitamos entonces el Colegio de Postgraduados de la Universidad de Chapingo o el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias? Si hay consorcios trasnacionales capaces de cubrir todas las áreas técnicas del país, ¿para qué ocuparnos de preparar recursos humanos calificados en esas áreas de competencia? Algunos gobiernos creen que deben apartarse de aquellas áreas capaces de convertirse en negocios privados. Lo grave de esto es que el siguiente supuesto podría ser, de un momento a otro, el siguiente: si ya existen grandes consorcios en el mundo, ¿para qué seguir gastando en el país, para qué gastar en la formación de cuadros científicos nacionales en lugar de gastar en otras áreas estratégicas? En otras palabras, empieza a cancelarse la posibilidad del beneficio público a partir de la transmisión del conocimiento y de su producción y ampliación.

Hemos dicho que la aportación creciente de fondos para numerosas universidades públicas y privadas de Estados Unidos comenzó a modificar la naturaleza de la universidad en ese país; también comenzó a modificar algunas ideas esenciales sobre el “conocimiento científico”. Tales modificaciones están afectando negativamente los conceptos de universidad, educación superior e investigación científica en otros países de las regiones que la globalización ha convertido en “el sur”. Los beneficios de la educación y del conocimiento, pues, se deslizan aceleradamente a las arcas privadas, no al bienestar de los pueblos.

Pero no hay “mercado” que justifique el desmantelamiento de los Estados. Que obligue a los pueblos a aceptar que la educación y el conocimiento se cancelen como parte de una acción social y humana y se reduzcan sólo a un acto comercial. No hay razón comercial que justifique la cancelación de la responsabilidad del Estado con la educación en beneficio de sus propias sociedades. Renunciar a ese compromiso es acelerar el advenimiento de una edad oscura, acelerar el encumbramiento de una élite sobre los pueblos miserables. Es aplaudir el retroceso, no el progreso de la especie humana.

¿Cuál es el papel de las humanidades en este proceso? O mejor, ¿a qué papel han sometido ya a las humanidades en este proceso globalizador y cuál papel podría desempeñar todavía? Veamos dos ejemplos destacados. Primero, el surgimiento de la llamada Comisión Trilateral, fuerza efectiva que se desdibuja detrás de la más familiar y pública fuerza política del Grupo de los Siete.

LA RESPONSABILIDAD DE PROTEGER

En julio de 1973, por iniciativa de David Rockefeller, se reunieron en Manhattan, en las oficinas centrales del City Bank, alrededor de 200 personalidades de la política, las finanzas, la industria y la academia provenientes de América del Norte, Europa Occidental y Japón. De estas tres regiones del mundo se derivaron los nombres tanto de la comisión misma (Trilateral) como de sus reportes anuales, *The Trialogue*, y de sus análisis o reportes temáticos, *Triangle papers*.⁵ En el contexto de la *guerra fría*, el propósito de la comisión fue proteger los intereses de las multinacionales de los países de la triple región y asegurar el control y la expansión de sus mercados mediante la construcción de un nuevo orden internacional que, desde entonces, en función de esa apertura para sus capitales y productos, se llamó de “libre mercado”, que ahora conocemos como globalización.

A lo largo de más de 30 años tales reportes y análisis se centraron en la reforma de instituciones internacionales, globalización de los mercados, medio ambiente, finanzas internacionales, liberación de las economías, regionalización de intercambios y endeudamiento de los países pobres. El proyecto ha sido exitoso, pues la comisión nos ha hecho creer que la globalización es un fenómeno natural, como la lluvia o el verano, y no un proyecto político y económico que nació de la voluntad de una élite mundial. Esta labor de análisis y convencimiento ha sido la aportación de politólogos, juristas, economistas, filósofos; es decir, de humanistas y científicos sociales que estuvieron o están a su servicio, incluido el decano de la Universidad de Harvard, Samuel Huntington, que predice para el futuro inmediato la conversión de los Estados soberanos actuales en una especie de gerencias regionales de la globalización. Afirmó, en efecto, que “es un hecho que la naturaleza de los Estados se está modificando y que los Estados

⁵ Las referencias bibliográficas son numerosas y los reportes constituyen la documentación central. Uno de los principales títulos, que revela una gran aversión por los movimientos populares y contestatorios es el de Crozier, Huntington y Watanuki (1975); véase también a Rockefeller y Watanabe (1978:IX), donde se afirma que “algunas veces, las ideas planteadas anticipadamente por los reportes de la Comisión Trilateral se han convertido en políticas oficiales. Sus recomendaciones han sido siempre seriamente debatidas fuera de nuestro círculo y han desempeñado un importante papel en las reflexiones de los gobiernos y en la toma de sus decisiones”. Véase también Guens (2003), Larochelle (1990:279), y el sitio electrónico de la Comisión.

están en proceso de desaparición. Por lo tanto, tenemos que buscar un concepto de autoridad diferente”.⁶

El segundo ejemplo relevante es el surgimiento, en septiembre de 2000, de la Comisión Internacional sobre Intervención y Soberanía de los Estados (CIISE). Los copresidentes de ésta, Gareth Evans y Mohamed Sahnoun, explicaron en su reporte oficial de septiembre de 2001⁷ que en respuesta al llamamiento del secretario general de la ONU para lograr un consenso en las intervenciones militares o diplomáticas humanitarias en regiones como Ruanda o Srebrinica, “el gobierno de Canadá, junto con un grupo de importantes fundaciones, anunció a la Asamblea General en septiembre de 2000 el establecimiento de la CIISE”, a la cual se pidió “recabar en todo el mundo la mayor variedad posible de opiniones y que preparara un informe que ayudara al secretario general y a las demás partes interesadas a encontrar nuevos puntos de coincidencia”. El informe agrega que debía la comisión dilucidar los aspectos de tipo jurídico, moral, operacional y político que estas intervenciones podían entrañar.

Así, pues, el documento es un importante análisis jurídico, historiográfico, político, diplomático y militar que se sitúa también en el supuesto de un nuevo orden internacional con una nueva idea de los Estados y las soberanías. En el contexto de las guerras de intervención y de los ataques del 11 de septiembre de 2001 a las Torres Gemelas de Nueva York, se le tituló prudentemente *The responsibility to protect* (La responsabilidad de proteger).

Sus aportaciones, cuestionables o no, provienen fundamentalmente de humanistas y requieren de un impostergable –para la salud de la academia

⁶ El profesor Huntington presentó esta exposición en el Foro Económico Mundial realizado en Nueva York en 2001, antes de las revelaciones de corrupción y fraudes en una docena de las más importantes empresas trasnacionales estadounidenses (Montemayor, 2004:54-55).

⁷ La edición española está fechada en diciembre de 2001 como *La responsabilidad de proteger*, informe de la Comisión Internacional sobre Intervención y Soberanía de los Estados. Al pie de la página que sirve de portadilla se advierte: “El presente documento es la versión española del original inglés. En caso de controversia sobre la interpretación de su contenido, será el texto inglés el que hará fe”. En cuanto al financiamiento recibido para elaborar este reporte, la propia CIISE advierte al final del documento que “contó con financiamiento del gobierno de Canadá y de importantes fundaciones internacionales como la Carnegie Corporation de Nueva York, la Fundación William y Flora Hewlett, la Fundación John D. y Catherine T. MacArthur, la Fundación Rockefeller y la Fundación Simons. La CIISE también está en deuda con los gobiernos de Suiza y el Reino Unido por la generosa asistencia financiera y en servicios que prestaron a la comisión”. En 2001 se abrió una página de internet [www.iciss-ciise.gc.ca] con la intención de mantenerlos al menos durante los siguientes cinco años.

y la vida política de los pueblos actuales— análisis independiente, pues en ese reporte se encuentra la nueva formulación de la soberanía de los Estados y de la “causa justa” para la intervención militar en *guerra preventiva*, defensa de pueblos o antiterrorismo.

La política económica global impuesta en el mundo ha producido, por otro lado, un desmesurado avance de la pobreza, un proceso acelerado de concentración de la riqueza en ciertas regiones del planeta y en ciertos estratos sociales de cada una de las economías locales. ¿Qué idea de humanidad supone la libre circulación de capitales y mercancías, pero no la libre circulación del trabajador?, ¿por qué abrir las fronteras para las inversiones y, en cambio, cerrarlas para la inmigración? En los países del llamado primer mundo hay una creciente violencia cultural, laboral, racial, económica y jurídica contra las minorías: sean turcos, población negra, minorías asiáticas o hispánicas. La discriminación racial forma parte de una más profunda gama de exclusiones sociales que invaden áreas políticas, económicas y jurídicas. Otra idea de ser humano surge ahora cuando regiones enteras se tornan prescindibles en la economía del mundo.

En los tiempos todavía no muy remotos de Juan Jacobo Rousseau, la soberanía popular y los derechos esenciales de los ciudadanos se derivaban fundamentalmente de un supuesto político, no histórico, llamado Contrato Social. La globalización está prescindiendo de ese supuesto y ya no es fácil asegurar que la libertad de los pueblos o la soberanía popular signifique la integridad de un Estado. Hay una permanente abdicación de las soberanías en materia de política económica, pues las reglas del comercio no las dictan ya los Estados; hay otro poder, tangible en términos financieros y políticos, por encima de ellos.

HACIA UN NUEVO COLONIALISMO

Estamos viviendo en una época caracterizada, además, por el desplazamiento de las categorías clásicas de la geografía y el ascenso de una nueva forma de composición política y económica del mundo en la que los países se definen con nuevos valores económicos y la población se somete a un nuevo concepto de la naturaleza del hombre y de los derechos humanos. Estamos, en materia económica, ante lo que en buen castellano y en el análisis del pensamiento político clásico debemos llamar un nuevo colonialismo.

Falta ahora, ante estos procesos políticos, sociales y económicos del mundo, empeñarnos en el análisis académico, por fuerza humanístico, no sometido, como en los casos de la Comisión Trilateral o de la CIIS, no sometido, repito, al conflicto de intereses. No es inusual aceptar o rechazar en algunas revistas científicas artículos sobre productos farmacéuticos según apoyen o cuestionen los compromisos o intereses del editor, o que climatólogos nieguen el calentamiento global producido por compañías petroleras o químicas con las cuales tienen lazos económicos o de trabajo. Tampoco es inusual que las corporaciones que financian investigaciones insistan en su derecho de conocer previamente, revisar y, en su caso, aprobar la publicación de reportes de investigación (Miyoshi, 2000:34-35).

En este sentido y en este contexto, ¿realmente podría cancelarse el concepto de universidad como una comunidad académica? Esta posibilidad ominosa dependería de los intereses privados o públicos, privados o sociales, supranacionales o nacionales, que nosotros propongamos, defendamos o aceptemos fatal o críticamente. Es decir, ¿la educación superior es un segmento del libre mercado que sólo debe capacitar recursos humanos que puedan sobrevivir en la globalización?, ¿o el fortalecimiento de la educación misma seguiría siendo el mejor recurso para el fortalecimiento del país entero?

BIBLIOGRAFÍA

- Crozier, Michel; Huntington, Samuel; y Watanuki, Joji (1975), *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Comisión*, New York University Press, Nueva York.
- De la Fuente, Juan Ramón (2001), “Perspectivas de la educación superior en México”, separata de la *Revista de la Universidad de México*, núm. 602-604, marzo-mayo, UNAM, México.
- Didou Aupetit, Sylvie (2005), “Trasnacionalización y comercialización de los servicios educativos: un tema emergente en la prensa mexicana”, en Guadalupe Teresina Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano, visión retrospectiva*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Gascón Muro, Patricia y Cepeda Dovala, José Luis (2004), “De la mercantilización a la trasnacionalización de la educación superior”, *Reencuentro*, núm. 40, agosto, UAM-Xochimilco, México, pp. 31-40.
- Guens, Geoffrey (2003), *Tous pouvoirs confondus*, EPO, Bruselas.
- Larochelle, Gilbert (1990), *L'Imaginaire technocratique*, Boréal, Montreal.

- Miyoshi, Masao (2000), "Ivory Tower in Escrow", *Revista boundary 2, An International Journal of Literatura and Culture*, Duke University Press, vol. 27, núm. 1, pp. 7-50.
- Montemayor, Carlos (2001), "¿Revolución educativa?", *La Jornada*, México, 31 de julio, p. 14.
- (2003), "Congruencia y presupuesto I", *La Jornada*, México, 6 de diciembre, p. 22.
- (2003a), "Congruencia y presupuesto II", *La Jornada*, México, 8 de diciembre, p. 23.
- (2004), "La globalización y los derechos humanos", en Ingrid Van Beuren y Óscar Soto Badillo (coords.), *Derechos humanos y globalización alternativa: una perspectiva iberoamericana*, Colección Separata, UIA Puebla/UIA Ciudad de México/ITESO/CNDH Puebla/CDHDF/CEDHSLP, Puebla.
- Rockefeller, David; Berthoin, Georges; y Watanabe, Takeshi (1978), *Task Force Reports*, núm. 9-14, New York University Press, Nueva York, p. IX.
- The Trilateral Commission [www.trilateral.org].

La universidad del conocimiento: una visión de futuro desde el 2010

Axel Didriksson Takayanagui*

Cien años de futuro, frente a otros cien de pasado. El horizonte que se vislumbra desde el 2010 da para una reflexión sobre cualquier tema, pero respecto del que nos ocupa, uno de vital importancia, como lo es el de la educación que se organiza para producir, transferir, modificar, crear, difundir conocimientos y aprendizajes de alto nivel, el tiempo hacia adelante aparece como inconmensurable y magnífico.

Porque pensar con la visión de un largo periodo desde las universidades, desde la educación, los conocimientos y desde lo que puede hacer una nueva sociedad con ellos, es como sumergirse en las raíces esenciales del porvenir.

Lo que aquí se pretende, por ello, es proponer una mirada estratégica, para poder abarcar tanto la realidad de un país como el nuestro, o la de otros tan parecidos y distintos como los de América Latina y el Caribe, en lo que constituye una región del planeta conocida por sus desigualdades y por la magnificencia de sus culturas. Dualidad tan contradictoria como esperanzadora.

El eje de esta reflexión es el papel que pueden desempeñar instituciones de la sociedad tan importantes como las universidades públicas, que han sido siempre emblemáticas y protagónicas en la historia de nuestros países,

* Investigador de tiempo completo, adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

porque son la concentración más importante del talento humano, de la investigación como fuente inagotable de un saber permanente, de expresión cultural, de cobertura profesional y técnica, y que han sido parte de la vida política y social en nuestros países en todos sus ciclos y coyunturas. Las universidades públicas son simbólicas por eso y por muchas cosas más, y son uno de los actores más trascendentes para la construcción de un escenario alternativo de futuro. Sin éstas, dicho escenario no será posible, pero al mismo tiempo, también pueden ser parte de la conservación del que existe, porque están subsumidas en las políticas de corto plazo y de la reproducción de los actuales modelos decadentes y conservadores. En su esencia ambas realidades coexisten, como en todo.

EL FUTURO FRENTE A SUS LÍMITES

Pensar en el futuro frente a un pasado que se celebra en este 2010 con grandes expectativas y nostalgias, con tan diversos imaginarios y sufrimientos, pero sobre todo envuelto en lo que será la hechura de un diccionario de retórica total y de las mentiras políticas vueltas verdades electorales, como ocurre con el bicentenario de la Independencia de México y con el centenario de la Revolución mexicana, debe evitar que la crisis que se vive, enmarañada en las luminarias de las celebraciones, de los festejos inservibles, de los balances más pesimistas y de toda la demagogia que habrá de darse durante 2010, haga ilegible la posibilidad de un futuro distinto, o simplemente mantenga la reproducción de una lógica tendencial, y que con ello se evite desplegar lo mejor que nos permiten las herramientas intelectuales de la prospectiva.

Con una distancia prudente respecto de la parafernática demagogia con la que se vivirá este 2010, podemos reflexionar respecto de las posibilidades de construir un proyecto de futuro, necesario y urgente sobre todo por la ausencia de uno que pueda discutirse o por lo menos ser conocido, y ante la vigencia plena del más abyecto cortoplacismo con el que se verán, seguramente, empaados los festejos centenarios.

Porque es esto lo que puede comprobarse en la actualidad del periodo que se vive, es decir, la falta de un proyecto educativo y universitario de largo plazo, alternativo y que responda a las tendencias de cambio más importantes que están ocurriendo en el país y en muchos otros lados. Es

esto lo que está ocurriendo, desafortunadamente, en el lugar donde esto debería ser una constante, como en las universidades y en la educación, dado que se trata de fenómenos y de instituciones sociales que tienen como principal dedicación la de formar generaciones en tiempos muy largos y que trabajan con componentes del conocimiento también que no tienen, por lo general, gran relevancia en el corto plazo, como lo son los aprendizajes, la currícula, o los proyectos de investigación. En la sustancia de sus funciones está la de mantener una visión de anticipación con un alto nivel de coherencia en la toma de decisiones sobre estos aspectos, a partir de la cual se hace posible definir responsabilidades frente a las generaciones con las que se trabaja, aun dentro de las rutinas, de las repeticiones y de los procesos simbólicos y abstractos desde los que se mueven los académicos y los educadores.

Esta mirada de distancia prudente buscar alejarse de los conceptos que Daniel Innerarity (2009) ha denominado “los enemigos” del futuro: la “cultura general de la urgencia”, el *just in time*, el “tiempo que aniquila el espacio”, “la inmediatez, la ubicuidad, la instantaneidad”, que están condicionando la acción de los actores políticos como una mera “reacción”, en una suerte de dictadura del tiempo real que se impone a las organizaciones y a la sociedad:

El actor político no acciona sino que reacciona. Hay incertidumbre, pero como debe actuarse a toda costa, los actores políticos recurren a acciones de corto alcance destinadas a hacer frente a las constricciones inmediatas, como las protestas o las elecciones. Se sobrevalora la acción, la respuesta inmediata, como antídoto contra la incertidumbre. Los actores políticos están continuamente “apagando fuegos” y no consiguen formular objetivos a largo plazo. Deciden sistemáticamente a favor del corto plazo y en contra del largo, renunciando a la idea de que les corresponda precisamente arbitrar entre ambas [...] La urgencia, ese grado cero de la distancia temporal, ha perdido su estatuto de temporalidad excepcional y se constituye como la temporalidad ordinaria. Las falsas urgencias se multiplican y se extiende la presión de actuar inmediatamente. La reactividad instantánea pesa sobre las instituciones, las organizaciones y el modo de trabajar (2009:55-56).

Ahora bien, como el futuro ya no es lo que era, y como tampoco el pasado existe como antes se pensaba, debemos precisar lo que buscamos plantear como una visión prospectiva para una institución determinada, en

este caso la educación y, particularmente, la universidad pública, hasta ahora el actor dominante del conglomerado de la educación superior. En las metodologías prospectivas, de lo que se trata no es de describir bajo la forma de un escenario ya sea ideal o tendencial *el futuro*, sino explorarlo desde las posibilidades que ya existen, para construir una institución diferente, mejor, más adecuada y pertinente a lo que tendrá que enfrentar desde ahora, en el marco de un horizonte temporal de largo plazo, como una realidad determinada por una acción colectiva con rumbo y direccionalidad.

En palabras del autor antes citado, ello supone aplicar la prospectiva como “el conocimiento del futuro posible, deseable o verosímil, así como de las opciones para configurarlo” (2009:71), y para lograrlo intervienen, particularmente, tres elementos: “identificación de lo nuevo, observación del presente y orientación hacia la acción” (2009:72).

Concebir un proyecto alternativo de universidad y de educación, siendo éstos componentes vitales de cualquier sociedad para resolver problemas del pasado y del presente, pero sobre todo para superar las visiones tradicionales del tiempo estrecho más afín a la burocracia que a la inteligencia académica, y con ello formular un proyecto que pueda llegar a ser referente de transformaciones de las actuales limitaciones en oportunidades, es el propósito general del presente trabajo.

LA UNIVERSIDAD DEL CONOCIMIENTO

Se adopta el concepto de economía del conocimiento y se diferencia del de sociedades del conocimiento, para ubicar de manera más precisa las variables que impactan los cambios que ocurren en las instituciones universitarias y de educación en el actual contexto, durante las últimas dos décadas. La conformación de sociedades del conocimiento es un fenómeno mucho más amplio y genérico que el de la economía del conocimiento.

Las sociedades del conocimiento son escenarios de futuro, aún en controversia. Las economías del conocimiento son una realidad. Una sociedad del conocimiento hace referencia a una suerte de utopía donde la educación, los aprendizajes, la producción y transferencia de nuevos conocimientos se convierten en la base de sustentabilidad, del bienestar y del desarrollo de conglomerados sociales, locales, regionales o mundiales. Supone un nuevo modo general de producción económica y social. Las instituciones de educación superior y las actuales universidades están destinadas, sin duda,

a desempeñar un papel fundamental en la construcción de sociedades –en plural– diversas y con procesos diferenciados pero también articulados y cooperantes entre sí. Pero no es exactamente esto lo que está ocurriendo en la actualidad.

Más bien nos encontramos en una condición de riesgo general, y no en un proceso suave y bondadoso en el que los conocimientos y los aprendizajes sean la base sustentable de una nueva sociedad. La perspectiva es otra: la de una economía de explotación de los conocimientos, de la inseguridad y de la inestabilidad social, económica y ambiental debido, en mucho, aunque no sólo, a los avances de los conocimientos y de las tecnologías de la información y de los objetos nomádicos (Attali, 2007), de la descomposición del medio ambiente, de las guerras y del creciente nivel de opresión política y cultural.

Las decisiones que se toman en las economías del conocimiento se relacionan con la mercantilización de las instituciones educativas y de los núcleos de producción y transferencia de conocimientos; éstas no resultan ser del todo adecuadas, ni tan neutrales, porque operan para alcanzar un lucro desmedido, facilitan la especulación y las sucesivas crisis económicas y financieras, y sus operaciones están poniendo en peligro amplias regiones del planeta y de la humanidad en condiciones de masa. También hay movimientos alternativos y de resistencia, de uso y manejo creativo, libertario, socialmente abiertos hacia la educación y los conocimientos que trabajan y perfilan amplios sectores de la sociedad, de grupos, redes e instituciones que favorecen la educación como un bien social y un derecho humano, y a la ciencia y la tecnología con fines de bienestar y no sólo de lucro.

Es por ello que el concepto de “sociedades del conocimiento” debe ser visto aún como un referente prospectivo. Por ejemplo, en el informe de la Organización de las Naciones Unidas (United Nations, 2005), al respecto se señala que existen distintos tipos de sociedades del conocimiento en construcción: las de tipo “nominal”, o “desequilibrado” o “contradictorio” cuyos potenciales componentes no se relacionan, como se supondría, con el mejoramiento del bienestar de su población, sino van en contra de sus intereses por la determinación de organizarse en beneficio de las grandes empresas transnacionales y de minorías siempre más ricas y poderosas. En contraste, señalan otro tipo de construcción sistémica de sociedades del conocimiento, calificadas como de “inteligentes” (Smart), en las cuales los beneficios del desarrollo de los conocimientos, de la informática, de las

telecomunicaciones, de la ciencia, de la tecnología en general y de su democratización se orientan a favor del bienestar de la mayoría de su población.

Así, una “sociedad inteligente del conocimiento”, tal y como se describe en el trabajo citado, no pone el acento en la exclusiva creación privada de la riqueza de los activos provenientes de la ciencia y la tecnología o de la innovación empresarial, sino en el aseguramiento de altos niveles de calidad y seguridad de la vida colectiva de su población y de la realización de una democracia profunda y no simulada; es decir, se trata de la manera como una sociedad decide libremente la forma de organizarse sobre el futuro de su aprovechamiento de los conocimientos que genera.

Con ello se puede afirmar que cada fase de construcción de una sociedad determinada aparece con rasgos y características distintas, con nuevos instrumentos y tecnologías, procesos y productos que le dan sentido a su vida cultural, social y política, y ello se refleja en un determinado estadio de vida colectiva que aprovecha la educación, los aprendizajes, los conocimientos a su favor, o a favor de intereses minoritarios. Esto en la actualidad empieza a ser determinante en el futuro de las conformaciones nacionales y regionales de los países.

Este estadio social se ubica en todas partes y tiene puntos de contacto o de diferencias, de dominio, de subordinación o de edificación social, pero, como se puede entender, se trata de un periodo de transición histórica de onda larga, que se presenta desde paralelogramos de fuerzas diferenciadas, y tiene efectos y causas desiguales entre lo que está surgiendo y lo que está terminando. El carácter que se presenta en estos lapsos de transición llegan a ser determinantes para definir el sentido que se tome en relación con el tipo de sociedad a la que se aspira.

La universidad, desde la perspectiva de estas sociedades del conocimiento, tiene nuevos rumbos. Desde la construcción teórica que se ha desarrollado, el conjunto de la estructura orgánica de las universidades que deciden realizar cambios de fondo y aun radicales, empieza a ser transformada para articularse de forma diferenciada en el marco de este periodo de transición general. En la contribución de Henry Etzkowitz, “la triple hélice no sólo denota la relación existente entre la universidad, la industria y el gobierno (cuyo fruto son las nuevas disciplinas y que supone la base para la financiación), sino que también denota la transformación interna dentro de cada una de esas esferas” (2005:98).

De forma más extensa y profunda, los trabajos de Michael Gibbons *et al.* han impulsado un importante debate que tiene de forma sesgada contri-

buciones respecto del papel de las universidades en las sociedades del conocimiento, o en lo que denominan *sociedades en modo de producción de conocimientos*, que revelan los cambios importantes que se desenvuelven al interior de sus principales componentes y funciones.

En un apretado resumen, sus argumentos vitales, son los siguientes:

El nuevo Modo funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar. Se lleva a cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias [...] El Modo 2 supone una estrecha interacción entre muchos actores a través del proceso de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción del conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social. Una consecuencia de esos cambios es que el Modo 2 utiliza una gama más amplia de criterios para juzgar el control de calidad. El proceso de producción del conocimiento tiende a ser más reflexivo y afecta, en los niveles más profundos, a lo que terminará por considerarse como “buena ciencia” (Gibbons *et al.*, 1997:7).

Este redimensionamiento del papel de la universidad, de su estructura disciplinar y de su organización tradicional (el Modo 1) hace referencia a los cambios que ocurren en sus estructuras centrales. No obstante, el nuevo papel y el análisis de la articulación de la universidad en el contexto de una sociedad del conocimiento, fue abordada de manera más destacada por M. Gibbons, Helga Nowotny y Meter Scout en un trabajo (2001) donde se presenta la idea de que la transición del Modo 1 al 2 no sólo hace referencia al trabajo de la ciencia, sino a la transformación de la sociedad en su conjunto:

Cambios más radicales vienen en camino; muchas, quizás la mayoría de las organizaciones en una sociedad del conocimiento deberán convertirse en organizaciones de aprendizaje, para poder así desarrollar su capital humano e intelectual, y se volverán, también, cada vez más dependientes de los sistemas de “conocimiento” para operar eficientemente. En términos simples, es posible incluso equiparar la transición del Modo 1 al Modo 2 a los sucesivos pasos de cambio en la productividad que ha caracterizado a la era industrial y que han ocurrido por la de nuevas tecnologías, nuevos métodos

de producción (y de patrones de consumo) y nuevas fuentes de energía. ¿Por qué no plantearse una cuarta-nueva forma de producción de conocimiento? (2001:15-16).

Esta transformación del Modo de producción y del tipo de sociedad, una caracterizada como de Modo 2, provoca mutaciones no sólo institucionales, sino también en los sujetos que producen estos conocimientos de alto valor social, así como en las organizaciones sociales y económicas en las que se desenvuelven.

La “cientificación” de la sociedad –a lo que la mayoría de las personas se refiere cuando habla de sociedad del conocimiento– es un fenómeno indiscutible. Sin embargo, si el desplazamiento de la ciencia Modo 1 a la producción de conocimiento Modo 2 es aceptado, se acompañará, inevitablemente, de un fenómeno más discutible: el surgimiento de una ciencia contextualizada. Así, es posible que las funciones científicas y sociales de la universidad comiencen a coaligarse (coalesce) (2001:90).

El resultado que genera una mayor receptividad y coordinación en los actores de la vida universitaria y en sus fundamentos, producen *un nuevo tipo de institución de educación superior: la universidad Modo 2*, como una institución sinérgica dentro de la cual empiezan a superarse las anacrónicas divisiones entre las disciplinas, la investigación se articula de manera dinámica con la docencia y genera nuevos espacios de aprendizaje, frente a políticas públicas o de mercado que empiezan a verse rezagadas frente a la dinámica de estos fenómenos.

La Universidad Modo 2 hace referencia a un proceso de desinstitucionalización, para concebirse de forma amplia sumida en la sociedad, porque ésta misma empieza a ser también “autónoma”. Los límites entre “lo interno” y “lo externo” ya no tienen sentido entre la universidad y la sociedad. Y esta “desinstitucionalización” afecta tanto a las universidades tradicionales como a las corporativas y empresariales y aun a las aparentemente novedosas “virtuales”, que vuelven como “parásitas” por alimentarse del trabajo de las universidades como tales (2001:93).

Por ello, en el modo 2 de la sociedad, la universidad ocupa un papel central, fortaleciendo sus tareas y funciones en un nuevo contexto que redefine sus principios de autonomía y libertad académica

De manera diferente operan las variables relacionadas con las economías del conocimiento, y sus relaciones y determinaciones que tienen con las universidades, las instituciones de educación superior y los centros de producción de conocimientos.

UNIVERSIDAD Y ECONOMÍAS DEL CONOCIMIENTO

El factor clave de una onda larga asentada en el valor y la generación de nuevos conocimientos, en la relación ciencia-tecnología, en la innovación de procesos y productos, en la generalización de los aprendizajes y en la universalización de los sistemas educativos, tiene como condición *sine qua non* la puesta en marcha de cambios fundamentales en las instituciones universitarias. Este ha sido el paradigma, el discurso y las recomendaciones y propuestas que se han enfatizado desde organismos internacionales como la UNESCO [“la educación superior tendrá que llevar adelante la transformación más radical que haya tenido a lo largo de su historia” (1998; 2009)] o la OCDE (las universidades deben ser emprendedoras, cambiar bajo el dominio del mercado y depender de su comercialización), de varios autores (Kerr, 1980; Burton, 1998; 2004), o bien de una gran cantidad de experiencias regionales (proceso de Bologna en la Unión Europea; y en las experiencias de Asia y América Latina (Didriksson, 2007; 2009) o bien institucionales.

El cambio se ha convertido en el paradigma de referencia para la universidad. Por ejemplo, para Burton R. Clark las universidades han entrado en una fase de cambios profundos que no tiene punto de retorno, ni perspectivas cercanas a una nueva fase de equilibrio. Esto se debe a la multiplicidad de nuevas demandas a las que tiene que hacer frente, sobre todo de afuera hacia adentro, de las demandas del mercado y de las empresas, que las han alterado sustancialmente. De acuerdo con el autor, esto ha generado una suerte de “crisis sistémica”:

Universities are caught in a cross-fire of expectations. And all the channels of demand exhibit a high rate of change. In the face of the increasing overload, universities find themselves limited in response capability [...] As demands race on, and response capability lags, institutional insufficiency results. A deprivation of capability develops to the point where timely and continuous reform becomes exceedingly difficult. Systemic crisis sets in (1998:131-132).

Para hacerle frente, las universidades, de acuerdo con Clark, deben recurrir a una “diferenciación” en todos sus niveles: institucionales, programáticos, de oferta, de demanda, de recursos, con cambios incrementales sucesivos que puedan ir generando una cultura de “innovación organizacional”, o mejor, de sentido “emprendedor”. El carácter emprendedor en una universidad está dado por la combinación que realiza en cinco de sus componentes:

- a) En el fortalecimiento de su núcleo directivo
- b) En la expansión de la periferia de su desarrollo
- c) En la diversificación de su base financiera
- d) En el estímulo a su núcleo académico
- e) En la integración de su comunidad a la cultura emprendedora

El modelo de universidad que propone la califica como de “Focused University”, a partir de la cual se puede proyectar una respuesta emprendedora a los frecuentes desequilibrios y múltiples demandas que se generan hacia ella, y que posibilita a la institución de educación superior tener un mayor control sobre su destino, fortaleciendo con ello su autonomía.

El autor hace referencia, para el caso, a una “nueva autonomía”, que se diferencia de la tradicional por la ampliación de su base de autodeterminación, por la diversificación de sus recursos financieros, por la reducción de la dependencia gubernamental, por el desarrollo de nuevas unidades que rebasan a los departamentos tradicionales e introducen un nuevo ambiente de relaciones y nuevos modos de pensamiento desde una cultura empresarial, donde estas unidades se manejan con una gran independencia para conseguir y usar fondos y recursos, definir nuevas especialidades de estudio y racionalizar su cambio estructural para impulsar una mayor capacidad de respuesta y dirección institucional con una mayor cohesión comunitaria.

Se trata de poner el énfasis en el cambio organizacional y sustentarlo con mejoramientos sustanciales en la funcionalidad de la administración universitaria, sobre todo para el manejo de fuentes financieras más amplias y diversas, y con ello se pretendería contar con una más amplia capacidad “autónoma” de fortalecimiento interno.

De acuerdo con los trabajos que llevó a cabo Clark durante más de una década, su propuesta se está generalizando, sobre todo en universidades de los países desarrollados, y en algunas otras, de países “emergentes”, que

buscaron posicionarse como “empreendedoras” y, con ello, fortalecieron su autonomía:

A growing number of entrepreneurial universities now embody a new option for institutional self-reliance. In their more active autonomy, they marry collegiality to change as well as to the *statu quo*. Such modern universities know the difference between a university and a state agency. They know the difference between a university and a business firm. They also know that a complex university has many “souls”, some righteous, some unrighteous; hard choices are needed to select the one and deny the other. And they know that the world does not owe them a living, that traditional posturing will not be enough. The third way of university self-development is the promise they offer (2004:7).

Sin embargo, el cambio reducido a las perspectivas de la administración o de la organización como tal, parece estar más relacionado con las universidades donde predomina un mayor control, y no tanto donde predomina una mayor autonomía, entendida como co-gobierno, amplia libertad académica o participación democrática en el campus. Aun en las universidades donde los asuntos de la innovación científica y tecnológica, las alianzas con empresas y el flujo de grandes cantidad de recursos diversos orientados por la creación de patentes, de una base académica emprendedora o estudios de corte más relacionado con la administración, las empresas y las respuestas al mercado están ahora sufriendo de contracciones en sus componentes más arraigados y considerados principios inviolables, como ocurre en muchas universidades de Estados Unidos u otros países.

Tal y como lo reporta en un artículo reciente Philip G. Altbach (2009), mientras que los principios de la libertad académica, plenamente enraizados en la cultura del personal académico de las universidades estadounidenses (tres principios que se sustentaron desde 1915 por la Asociación de Profesores Universitarios de América: “to promote inquiry and advance the sum of human knowledge; to provide general instruction to the students; and, to develop experts for various branches of the public service” (2009:2), los impactos de las nuevas realidades hacia las universidades, como la internet, la educación a distancia, la innovación tecnológica, los conglomerados multinacionales multimedia y el incrementado control sobre la distribución del conocimiento están poniendo en cuestión la autonomía de los académicos y de las instituciones:

Traditional academic freedom is under threat in many places today, creating the need for more attention to be paid to contemporary challenges. This crisis range from professors being subject to severe sanctions for their teaching, research or expression –including firing, jail, or even violence [...] The list of countries and fields of inquiry is unfortunately rather long. In the United States, which has in general effective protections for academic freedom, problems are emerging. Courts have recently ruled that academics who speak out against the policies of their own universities and are penalized for such actions are not protected by academic freedom. The growing number of part-time teachers in many countries have no effective protection of their academic freedom, since they are often employed for just one course or for a short and often indeterminate period of time. The ownership of knowledge by multinational corporations or even by employing universities has become an issue of contention in some countries [...] In short academic freedom is under considerable stress today, and expanding the definition of this key concept to include basically everything makes the protection of the essentials of academic freedom increasingly difficult (2009:3).

Las economías del conocimiento, a diferencia del concepto prospectivo de sociedades del conocimiento, representan un fenómeno contemporáneo en una gran cantidad de países, regiones, zonas, empresas, instituciones de investigación y desarrollo y universidades a lo largo y ancho del planeta. No es un escenario deseable o por definir, sino una realidad que se expresa en un conjunto de países, donde el Estado-nación puede o no ser importante para su desarrollo, pero sí la proporción del trabajo y del capital que se encuentran fundamental y mayoritariamente invertidos en la producción y transferencia de conocimientos, de información, telecomunicaciones, nuevas áreas de ciencia y tecnología, y donde la proporción del capital intangible es mayor que la del tangible, y el valor abstracto al material de la manufactura. La contribución del capital invertido en la producción y transferencia de conocimientos tiene un impacto generalizado en la organización de la sociedad del consumo, de la vida cotidiana, de la educación y de la cultura, y tiene un impacto directo y específico hacia las universidades, consideradas como las plataformas centrales de la generación del valor humano que produce, genera y transforma los conocimientos y los aprendizajes.

En estos procesos, productos o conglomerados inter-empresariales-inter-institucionales en los que se va entretejiendo la economía del conocimiento, la validez de una sociedad del conocimiento puede estar más cerca o más

lejos de la misma. Es decir, las economías del conocimiento que se presentan en nuestros días, en este largo periodo de transición, puede conducir a algún tipo de sociedad del conocimiento inteligente, o bien a una sociedad polarizada, sumida en crisis recurrentes, con gobiernos de carácter autoritarios y antidemocráticos y sumidos en conflictos sociales o guerras.

Resulta importante subrayar desde ahora, que las economías actuales del conocimiento no funcionan (como se pensaba en el pasado) sólo desde la perspectiva de una relación directa y unidimensional de la universidad con la empresa, con el soporte del gobierno. El contexto de la aplicación de los conocimientos se ha vuelto un poco más complejo que ello y, sobre todo, predomina la condición de la sustentabilidad de los conocimientos como bienes públicos y de beneficio social, sobre los que se pueden alcanzar bases de desarrollo más amplias, en beneficio también de su comercialización y de su mercantilización, o bien de su exclusivo aprovechamiento por particulares.

Esto es así porque el conocimiento producido de forma “autónoma” en instituciones “autónomas” es imprescindible, porque es como la luz, o como el aire, volátil y que va a cualquier parte en microsegundos, escapa y descontrola a quienes lo producen y es complicado encapsularlo cuando es verdaderamente innovador y de frontera; es, esencialmente, socialmente aprovechable y un bien común, que entre más se expande más beneficios genera, incluso privados, ¿paradójico, no?

Que esto ocurra, por supuesto no es automático ni mecánico, ni ocurre tan sólo porque a alguien se le ocurra generar algún tipo de conocimiento por más práctico que considere que tiene como cualidad, sobre todo porque el conocimiento no sólo es volátil y poco gobernable, sino también porque es disperso, tácito; depende de alguien en lo particular: como decía Polany (1966), “el conocimiento tácito no puede expresarse fuera de la persona que lo lleva a cabo” (Foray, 2004:71), y aparece casi espontáneamente en lugares disímolos y aun insospechados. Y con ello, el conocimiento es también por obra y efecto de la autonomía y de la libertad con la que se le genera, orientado a contextos definidos, de tal manera que no cualquier conocimiento tiene un valor general, porque éste se ha producido con propósitos definidos y en ambientes determinados.

De todas maneras, y siendo esto así, la economía del conocimiento busca a como de lugar apropiarse de forma exclusiva de los resultados de la creación académica, intelectual, artística, experimental, básica o aplicada de los actores que producen y transfieren conocimientos en las formas más

inverosímiles que se puedan imaginar, para convertirlos en patentes de apropiación privada y explotar un proceso social único y original, netamente humano.

Una y otra tendencia están provocado un rápido e intenso proceso de crecimiento e importancia de los conocimientos y de los aprendizajes, ya sea bajo sus formas tácitas o codificadas, como base de la organización y desarrollo de las actividades económicas de una gran cantidad de países, regiones y zonas del mundo globalizado y, junto con ello, se están diseminando comunidades de aprendizaje y conocimientos, tan múltiples como diversas, como nunca antes había ocurrido.

En su conjunto, una economía del conocimiento depende, de forma directa, precisa y cada vez en mayor cantidad y calidad, de los resultados, productos, experticia y capacidades que organiza y lleva a cabo la institución universitaria, u otros espacios de organización para la producción de nuevos conocimientos y tecnologías. La creación de este valor fundamental, el conocimiento, depende de que se puedan obtener resultados de investigación permanentes y secuenciales, dinámicos y acumulativos, y también de que se cuente con procesos que hagan posible un aprendizaje permanente en “el contexto de su aplicación”.

El cambio fundamental que está ocurriendo, como se ha explicado bajo la expresión de un escenario de sociedad del conocimiento, es que, en una economía dominada por la apropiación del valor económico de los conocimientos y los aprendizajes, las anteriores externalidades de relación entre la universidad y la empresa tienden a diluirse, al mismo tiempo que se reproducen a escala y de forma multiplicada redes, asociaciones, grupos de interés y comunidades del conocimiento de forma abierta, libre y diferenciada, que van organizando una base social de aprendizajes que también actúa de forma irreversible en la disolución de las barreras entre la institución de educación superior con la sociedad, volviéndolas casi imperceptibles o en proceso de disolución, en relación directa al grado de desarrollo de la economía respectiva.

Este proceso va alterando la constitución, la organización y los principios autonómicos de las universidades de manera estructural. No sólo porque la producción y transferencia de conocimientos ocurre aceleradamente bajo la forma de aprendizajes múltiples, sustentados en la experiencia y en la práctica en otras instancias de la sociedad o en las empresas, sino también porque el impacto sobre su cada vez mayor importancia se revela de manera generalizada y progresiva y, sobre todo, porque puede evaluarse

desde los recursos que se están invirtiendo de manera potencial e incrementada en la educación y en la investigación y desarrollo.

Así, el concepto de autonomía universitaria, tan caro para esta institución, se encuentra en una de sus contradicciones más severas; entre su vigencia como fuente inagotable y creciente de recursos para alcanzar su imbricada sustentación como institución no dependiente de los recursos del Estado, o de la sociedad (esté expresada ésta en los ingresos que se obtienen por las cuotas, las matrículas o las inversiones), o bien porque su libertad de organización, de orientación curricular, de investigación o de pensamiento esté cada vez más definida y mucho más resguardada y defendida.

El problema lo ha planteado Dominique Foray:

The problem thus formulated is qualified as a “public good problem” [...] There is a large number of situations in which the net private marginal gain is less than the net social marginal gain because services are accidentally offered to a third party from whom it is technically difficult to obtain payment. Not only is scientific or technological knowledge a good that is difficult to control, it is also a nonrival and cumulative good. These different characteristics enhance the strength of positive externalities and thus increase the difference between private and social returns. Thus, social returns may be so substantial that remunerating the inventor accordingly is unthinkable (2004:114).

Dicho de forma sintética, si no existe un conocimiento generado profusamente como un bien social, no puede ocurrir de forma incrementada su apropiación privada; pero dicho así, no quiere decir que no ocurran en sus interfaces enormes complejidades, y es ahí donde el tema de la autonomía cobra su verdadera expresión en esta discusión. De entrada, lo anterior no se reduce a que la producción de un bien común, o social, deba ser necesariamente producido por el Estado u otra entidad “pública”, porque también se requiere generarlo desde entidades “privadas”. Lo contrario también está generalizándose.

It therefore seems relevant to recall that, saying a good (e.g. knowledge) is a public good, on the basis of the properties of nonexcludability and nonrivalry, does not mean that this good must necessarily be produced by the state, that markets for it do not exist, or that its private production is impossible. It simply means that, considering the properties of the good, it is no possible

to rely exclusively on a system of competitive markets to guarantee production efficiently (2004:119).

Por ello, la producción de este bien social general, el conocimiento, pero también los aprendizajes que permiten su acumulación e innovación en el tiempo y en el espacio, son cruciales e imprescindibles. Parece casi una paradoja, y quizás lo sea, como ocurre casi en todo lo que vivimos. La garantía y manifestación de la autonomía de las universidades se vuelve imprescindible para la acumulación de conocimientos que se transforman en tecnologías, en productos, en mercancías, son acumulables, estándares, y generan la mayor de las ganancias en manos privadas como nunca se había visto. Y ello está en la base de las actuales economías del conocimiento.

The capacity to produce scientific statements collectively while preserving a degree of diversity of opinions and arguments is thus an important feature in an open research network, and standards of disclosure and openness appear to be decisive in the cognitive performances of the network. The advantage of such an approach is that it produces formal results (2004:166).

Es por ello que la autonomía universitaria es un complejo que se mantiene, se preserva y se estimula sobre todo con beneficios individuales, tanto bajo la forma de becas como de incentivos hacia el mejoramiento de la productividad y la calidad de los investigadores.

Así, la universidad está sumida en esta disonancia y dualidad, y esto está definiendo sus cambios, su estructura, sus procesos más íntimos y sus luchas, aun por garantizar preservar esta autonomía que expresa esta dualidad: una institución que promueve y motiva que sus académicos y sus estudiantes, sus administrativos y directivos se mantengan en los principios de la autonomía, de la libertad académica y de la generación de conocimientos abiertos, libres y de bien social, mientras que éstos hacen posible su apropiación privada y la innovación empresarial y económica.

Desde esta lógica, también están presentes, se multiplican, proliferan y se resguardan, los colectivos abiertos de producción y transferencia de conocimientos. Ya sea bajo la forma de cursos libres, de información abierta a todo público sin ningún costo, como comunidades de interacción social o interpersonal, como redes, como asociaciones y como micro-macro-organismos de conocimiento abierto, autónomo, descentralizado y des-geografizado.

El dominio público de los conocimientos es una tendencia irreversible que debe enfrentar enormes condicionamientos e intereses, derivados de los riesgos que implica la alteración de los modos y ritmos de la cooperación y el libre intercambio de los conocimientos desde la perspectiva de un bien social, que se trastocan de manera profunda cuando la relación se vuelve unidimensional al servicio de los contratos con empresas y laboratorios.

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA UNIVERSIDAD DEL CONOCIMIENTO

En nuestro país, pero también de manera diversa en muchos otros, la necesidad de alcanzar una mayor participación de las universidades, desde el plano de sus quehaceres y funciones, en la construcción de sociedades del conocimiento de bienestar con sustentabilidad, es vital. Para ello se tendrán que sortear enormes dificultades y superar los actuales indicadores de cobertura, desempeño y calidad, pero también existen enormes posibilidades para hacerlo.

El gran desafío de las universidades está concentrado en la redefinición de su cobertura social, en alcanzar una mayor equidad, en abatir los rezagos profundos que existen, relacionando estas iniciativas con la reforma y el cambio radical en la oferta de sus contenidos, de su currícula, de sus carreras, en el modo de hacer la ciencia, en las perspectivas de su quehacer tecnológico y de sus nichos fundamentales, en las prioridades de la orientación de sus recursos y en la pertinencia de su educación, relacionada con su propia realidad estrujante, irremediablemente desigual y excluyente.

Lo anterior significa que la prioridad para la universidad, está en combinar estrategias que pongan el acento en la ampliación de la escolarización con cambios en sus bases de organización y en el contenido de los aprendizajes. Esto significará un tremendo esfuerzo a realizar hacia los próximos años, porque no sólo se tendrá que llevar a cabo la ampliación social de los servicios de educación en los niveles medios y superiores (dado el umbral de crecimiento de los respectivos grupos de edad escolar), sino también el de hacer posibles nuevos aprendizajes, competencias sociales, saberes, habilidades y destrezas que rompan con el círculo vicioso y tradicional de una enseñanza cargada en la unidimensionalidad y en la enseñanza jerárquica, representativa de una organización rígida y autoritaria.

Las condiciones sobre las cuales hay que trabajar y los retos que ello implica, son enormes, pero tampoco pueden ser abordados desde una perspectiva aislada, cortoplacista, de bajo aliento pragmático, ni tampoco pueden elevarse, socialmente hablando, sin la conformación de un nuevo proyecto de carácter prospectivo, articulado a la nueva división internacional de la educación y de los conocimientos. No se puede caer ya en nacionalismos ni en regionalismos estrechos, porque las instituciones mimetizadas no sirven para afrontar los grandes retos del futuro, aun cuando las condiciones para que un escenario de integración y nueva cooperación se encuentren en extremo limitadas.

La lógica de la actual globalización, actúa mucho más rápido reforzando la subordinación de la universidad al tipo de economía del conocimiento, siempre y cuando erosiona las capacidades de integración y colaboración, desde la lógica de la imposición de un discurso único, de una amenaza global y de un poder que lo decide todo desde la comercialización y la mercantilización del conocimiento, en lugar de presentar un camino de solidaridad y convergencia en el tratamiento de los problemas de sobrevivencia y de riesgo humano generales.

La mayor demostración de estas divergencias se encuentra en la educación, porque mientras el desarrollo del capital depende directamente de su máxima expansión y calidad en los países de mayor capacidad de expansión en jóvenes educados, las condiciones en las que se encuentra este fenómeno son las peores, como ocurre en la región de América Latina y el Caribe.

Lo anterior significa que la globalización no ha alcanzado a construir una alternativa adecuada y pertinente a la articulación global de las capacidades mundiales para apuntalar un nuevo escenario de sociedad del conocimiento diversa y de sustento cultural igualitario. Esto se expresa en una crisis de transición, donde las condiciones para su eventual ruptura y desbordamiento no están debidamente adecuadas ni aún comprendidas. Remontar esta situación fundamental acumulada por años, es el tema de mayor importancia que deben asumir las políticas públicas en la región.

La corresponsabilidad que ello implica tiene un doble propósito: romper la continuidad de un escenario como el que se tiene, donde el retraso y la falta de participación activa de las universidades públicas, como actores centrales de un proceso de cambio se vería constreñida; y, por otro lado, plantear, en el marco de una gran discusión nacional, regional e internacional, que el efecto de ello puede ser absolutamente negativo y sugerir un escenario alternativo que busque de forma explícita y comprometida que el conoci-

miento y la innovación, desde la perspectiva de las universidades, sean considerados como un bien público y como instrumentos estratégicos para combatir la pobreza y la desigualdad, elevar los niveles educativos de la población, superar el rezago estructural de la deuda social en educación e impulsar la democratización y la mayor participación de la ciudadanía, desde políticas de Estado de amplio beneficio para toda la sociedad.

La presentación de estas opciones se ubica en un marco de urgente necesidad, puesto que no existe mucho tiempo para que los gobiernos y los principales actores y sectores relacionados e involucrados puedan llevarlo a cabo. Los costos de la ignorancia, de atraso tecnológico y científico, de rezago y de inequidad se traducirán pronto en condiciones de riesgo y de una verdadera catástrofe social y económica para nuestro país. Se trata, por ello, de una tarea que debe ser asumida con responsabilidad por la actual generación, porque para la que sigue, los problemas serán otros.

LAS RUPTURAS

La universidad tiene que enfrentar, desde políticas renovadas pero distintas, tendencias y condiciones de inequidad y desigualdad, para convertirlas en propósitos de desarrollo humano sustentables. Entre los más importantes, de ahora hacia adelante, están como *tendencia pesada*, una alta tasa de crecimiento poblacional, relativamente mayor sobre todo en jóvenes y jóvenes adultos; un crecimiento sostenido de la urbanización y de la concentración en grandes ciudades de carácter macrocefálico; y perspectivas de reproducción severas de la deuda social en educación.

La primera tarea, entonces, será superar la enorme deuda social en materia educativa en el país, que tendrá que ser superada y remontada en una dinámica de extrema prioridad, durante las próximas dos décadas, dada su magnitud y su profundidad, porque se deberá abarcar aproximadamente a de 40 millones de personas que viven en condiciones de pobreza, donde la desigualdad es abrumadora, puesto que viven en condiciones en las que el ingreso del 20% más rico de la población es 19 veces mayor que el 20% más pobre. Además, la concentración de esta pobreza se estará trasladando y concentrando en las urbes, en una mezcla de población en pobreza que deambula del campo a la ciudad, se instala ahí, viaja a otros países como migrante en las peores condiciones de existencia, regresa cuando puede a sobrevivir en las áreas rurales y vuelve a los círculos de miseria de la ciuda-

des de la región o del mundo. México es, por ello, uno de los países exportadores de población pobre más importantes del mundo, pero sobre todo de jóvenes con educación elemental, lo que no significa, por supuesto, ningún puesto de honor.

El problema se agrava en el momento en el que la curva demográfica debe ser aprovechada como oportunidad, por el impacto que esto tendrá en los mercados laborales, en el desempleo y subempleo, en la superación de los niveles de miseria, en la migración forzada y en sus consecuencias, en la reproducción de una educación de baja calidad y de escasa incidencia en las estructuras que se mantienen como dominantes y excluyentes de los mercados internacionales de la ciencia y la tecnología, tal y como ha ocurrido en el pasado.¹ Además, porque también pudiera ser aprovechada en las condiciones en las que se desenvuelve la sociedad de la información y la emergencia de nuevas áreas de producción que se sustentan en sistemas nacionales y regionales de investigación e innovación científica y tecnológica que dependen de un gran flujo de investigadores jóvenes.

Por eso *la educación y el desarrollo humano* deben ir de la mano para evitar la secuencia de una mayor dependencia y ampliación de brechas y dominios añejos, pero también obsoletos desde la perspectiva de la construcción de intereses compartidos y articulantes, sin los cuales no habrá sobrevivencia social y cultural como es deseable. Por ello deben ser relaciones,

¹ “En el periodo que se abre con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, América Latina desarrolla sus capacidades tecnológicas en el contexto de la fase expansiva del modelo de producción en serie de las industrias de los países desarrollados [...] Las empresas latinoamericanas también se beneficiaron de ese sistema: de las nuevas técnicas incorporadas en las maquinarias y equipos, del aprendizaje obtenido por el personal directivo y por los trabajadores por su paso por las trasnacionales [...] El sistema se complementó con el proceso de aprendizaje derivado de la adaptación de plantas, los esfuerzos por mejorar la organización de la producción, el encadenamiento vertical entre las empresas vinculadas a actividades productivas y la formación de instituciones privadas y estatales para la adaptación y difusión tecnológica y del conocimiento [...] [Sin embargo] las reformas económicas comienzan a perfilarse en América Latina cuando el sistema de producción en serie de los países desarrollados alcanzó su madurez y las nuevas tecnologías ligadas a la revolución informática y microelectrónica y a una nueva organización industrial y gerencial, se desarrollaban rápidamente [...] Si bien en la región existe alguna transferencia y difusión tecnológica incorporada en las máquinas y equipos importados y a través de la inversión extranjera directa, esto es, del *know how* proveniente de las filiales de trasnacionales, este no suele estar en la frontera tecnológica, no se desenvuelve en el sentido de crear permanentemente nuevas demandas por productos en continua diversificación” (Calderón, 2003:70-71).

las de *la educación y el desarrollo humano con sustentabilidad*, donde se superen los esquemas que asociaban indiscriminadamente educación con productividad o con la idea de la formación de un capital humano, todo visto sólo desde una perspectiva tecnicista o economicista. *Ahora esta relación central debe estar centrada en la construcción de una alternativa, en la que los valores de una nueva ciudadanía se entretrejan con la plena participación en la riqueza y el mayor bienestar con igualdad y con equidad.*

La definición de políticas de Estado resulta crucial. El escenario de una economía del conocimiento se vuelve cada vez más global, en la perspectiva de sus valores comerciales, financieros, tecnológicos, económicos y de información en general, pero también depende de las fuerzas políticas locales que determinan rumbos y toman decisiones. Esto hace que el desarrollo humano vinculado con la educación superior como palancas de un cambio fundamental en la región, sea profundamente diferenciado y desigual entre los países,² porque para su comprensión operan y toman fuerza decisiones de gobiernos y de actores prominentes. Esta heterogeneidad comprensible y necesaria, aparece en ciertos países de forma más radical y en otros de manera más *light* o de apariencia modernizante. Por ello no vale la pena redimensionar como modelo ideal, buscar insertarse automática y acríticamente (si es que esto fuera posible) en una globalización bastante irresponsable, ni en un proceso de economía del conocimiento, con islas de prosperidad y altos niveles de calidad de vida, frente a una miseria extendida que abarca a millones y millones de personas.

De prevalecer esta tendencia, de poner el énfasis en el desarrollo de economías del conocimiento sin beneficio social, sujetas a un mercado dominado por las empresas transnacionales y desde un proceso de concentración

² “Se está generando a escala mundial una sociedad dual, cada vez más desigual, entre las naciones y al interior de éstas. La globalización se caracteriza por su asimetría: concentra la riqueza en sectores muy reducidos y conduce a la miseria a capas cada vez más extendidas de la población. La globalización imperante no es incluyente ni liberadora, sino excluyente y dominadora y se inspira más en la acumulación de riqueza en pocas manos que en la solidaridad humana. El 20% de la humanidad controla 83% de los ingresos del mundo y el 20% más bajo dispone sólo del 1.4% de estos ingresos. El 24% de la población mundial vive actualmente en la miseria, ganando menos de un dólar diario y 46% dispone de menos de dos dólares diarios. En un Informe de la ONU de enero de 2005 se señala que más de mil millones de personas (la quinta parte de la humanidad) intentan sobrevivir en el mundo con menos de un dólar al día y 2 700 millones lo hacen con dos dólares. Pasan hambre 840 millones de personas y mil millones no tienen acceso al agua potable” (López, 2007:11).

de la amplia riqueza y de la amplia pobreza, el escenario seguirá siendo de una *alta vulnerabilidad*, porque pone en juego la capacidad de poner en marcha estrategias centradas en las decisiones autónomas y en la gobernabilidad de un nuevo tipo de sociedad.

Alterar esta perspectiva de *vulnerabilidad* dependerá de distintos factores, entre ellos y entre los de mayor impacto, están los de evitar la migración masiva de fuerza de trabajo y de talentos, la capacidad para poder enfrentar con éxito los efectos destructivos del calentamiento global y de la alteración de la biosfera, el terrorismo y la violencia relacionada con las drogas, la corrupción y la manipulación política, los desastres naturales y los provenientes de enfermedades previsibles y no previsibles.³ El tema del agua es también una variable que debe ser valorada como un componente de desestabilización importante y no sólo por su abastecimiento, por su sanidad o por su cantidad,⁴ sino aun por la relación que guarda con el desarrollo de la educación.⁵

A la sumatoria de variables de impacto desestabilizador que se han mencionado con antelación para alcanzar un escenario de nuevo desarrollo humano en la región, habría que agregar los relacionados con los conoci-

³ “En los hogares más pobres existe una mayor tendencia a ser afectados por enfermedades infecciosas, por lo que la esperanza de vida de los niños de estos hogares es menor. Un estudio realizado en diversos países muestra que las enfermedades transmisibles son responsables del 56% de las muertes ocurridas entre el 20% de la población más pobre en comparación con el 8% de las muertes registradas entre el 20% de la población con mayores recursos. De forma similar, las tasas de mortalidad en niños menores de cinco años entre el 20% de la población menos beneficiada en la distribución de la riqueza suelen duplicar las registradas en 20% de los hogares con mayores recursos (en Bolivia y Perú, las tasas de mortalidad son entre cuatro y cinco veces más elevadas). Y las tasas de mortalidad en el 20% de los hogares más pobres están disminuyendo a casi menos de la mitad que la tasa promedio de disminución en muchos países, problema identificado en el Informe de Desarrollo Humano 2005 como una importante amenaza para conseguir los objetivos de Desarrollo del Milenio” (PNUD, 2006:1:51).

⁴ “[...] uno de cada cinco habitantes de los países en desarrollo –alrededor de cien mil millones de personas– no dispone de agua limpia [...] casi la mitad de la población total de los países en desarrollo, no dispone de un saneamiento adecuado” (PNUD, 2006:33).

⁵ “El tiempo invertido en la recolección y el transporte de agua es uno de los factores que explican las enormes brechas de género que se aprecian en las asistencia escolar en muchos países. En Tanzania, los niveles de asistencia escolar son 12% más elevados entre las niñas que viven a 15 minutos o menos de una fuente de agua, que entre aquellas que viven a una hora o más [...] Para millones de hogares pobres existe un claro equilibrio entre el tiempo dedicado a la escuela y el tiempo dedicado a la recolección de agua” (PNUD, 2007:1:47).

mientos, la ciencia y la tecnología. Nos referimos por supuesto a la brecha digital, al atraso en la incorporación de los nuevos paradigmas del aprendizaje, a la generalización de los aparatos de informatización y al analfabetismo de nueva era. En estos casos, otra vez, la globalización rampante de beneficio transnacional, opera en contra: los costos de la informatización medidos en tarifas de uso y manejo de la conectividad se elevan para América Latina por encima de los de Norteamérica, Europa y aún Asia: de entre 40 dólares hasta más de 100 dólares de forma correspondiente. Junto con ello, 80% de los sitios en internet están en idioma inglés, cuando sólo una de cada 10 personas del planeta lo habla. La tendencia a la comercialización y a la mercantilización de la educación superior, debe enmarcarse también en esta serie de dificultades .⁶

Lo anterior presenta el escenario de un alejamiento constante respecto de los denominados objetivos del milenio, de los patrones de un nuevo desarrollo, o de las perspectivas de una sociedad del conocimiento inteligente. Esto supone trabajar en la perspectiva de una vía distinta, original y de nueva negociación nacional, regional e internacional, que no busque sumarse a lo antes existente, ni en la perspectiva de los esquemas anteriores, y encarar el desafío de una vía alternativa. La clave puede estar en el cambio y el desempeño de la educación, de la educación superior, la ciencia y la tecnología y su impacto en el mejoramiento de la distribución del ingreso.

Esta relación es fuerte y multidimensional. Siendo que vivimos en condiciones que reproducen –en lugar de combatir– la desigualdad respecto de la distribución de la riqueza, ello se traduce en la baja proporción de jóvenes con educación y con educación superior (alrededor del 17%, en su tasa bruta de escolarización, como media), mucho más baja que los países desarrollados que alcanzan tasas, cercanas al 60%, y las mismas diferencias abismales se muestran en el gasto por alumno y en la inversión que se realiza en la superación de los grandes rezagos estructurales.

Esto se expresa en rendimientos deficitarios en los indicadores promedio de desempeño educativo de la población, sobre todo en los segmentos de entre 18 y 30 años, que conforman los grupos de edad que pueden tener mayor impacto en la dinámica de los mercados laborales y en la realización de cambios hacia la generalización de la una sociedad informática y del co-

⁶ El tema ha sido profusamente desarrollado por diversos autores. Véase, por ejemplo: Vessuri (2006).

nocimiento de beneficio social. Lo mismo hace que la relación entre población con educación relacionada con conocimientos modernos, con conciencia ciudadana crítica y con una amplia relación con la ciencia y la tecnología, se exprese desde su opuesto, en una débil investigación de frontera, de pertinencia nacional o regional, en las redes de creación y difusión tecnológica en las empresas, y su subordinación a las cadenas trasnacionales que dominan el mercado mundial.

La desigualdad en el acceso a la educación y la falta de oportunidades para insertarse en los mercados laborales contemporáneos, debido a las deficiencias en los aprendizajes, conforman la dupla problemática más aguda, que se expresa de forma alarmante sobre todo en la población indígena, en las madres niñas excluidas de la educación, en los jóvenes marginados, y en la población adulta con alto grado de rezago educativo (es decir, la que no ha podido completar su educación básica). Esto significa que la inequidad se expresa por razones de género, de color, de origen étnico y de clase social que se reproducen desde la educación básica y se agudizan en la educación media y superior.

Por lo tanto, las salidas a esta tremenda problemática deben relacionar las políticas públicas de Estado y sociales con una ampliación y fortalecimiento del acceso a todos los niveles educativos, superar la obsolescencia del sistema curricular de corte discriminatorio y de falta de sustancia en los métodos y contenidos modernos, con programas de equidad y de igualdad que puedan impactar directamente en el mejoramiento de las condiciones de su ingreso y su perspectiva laboral.

La universidad del conocimiento está en el centro de las posibilidades de una nueva sociedad. Su importancia como un prominente actor de cambio supone, sin embargo, asumir este papel como tal y buscar la redefinición de tendencias que se están imponiendo, y que están contrayendo sus posibilidades explícitas en el tiempo. Por ejemplo, a partir de una fragmentada y no simbiótica diversificación de la oferta institucional en la educación superior; en el crecimiento desmedido de las empresas privadas y trasnacionales; en la desigualdad en el acceso a la enseñanza superior para las grandes mayorías; en la rigidez de su currícula, aún organizada en disciplinas estancas y en carreras profesionales liberales como paradigma dominante; en una gestión más burocrática que innovadora; que en conjunto hacen que el paso del acceso social a la educación superior para alcanzar tasas de masificación y de ulterior universalización estén siendo limitadas

cuando se ha ingresado a un periodo de generalización del *conocimiento socialmente significativo* (García, 2005:5).

Lo anterior revela una variable de gran complejidad en el entorno del desarrollo educativo y humano, siempre y cuando la generalización masiva de producción y transferencia de conocimientos no va a la par de cambios pertinentes en el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones, en la creación de nuevas plataformas de aprendizaje relacionadas con las nuevas áreas interdisciplinarias del conocimiento y la complejidad, y con la transformación de los modelos de gestión, de financiamiento y de liderazgo, que siguen manteniendo rasgos de exceso tradicionalismo y obsolescencia. Las respuestas a una nueva educación superior para el desarrollo humano en la región siguen siendo enfrentadas desde las mismas características de hace unas dos décadas, por lo menos.

Esto se muestra en que la inversión en investigación científica y tecnológica durante la primera década del nuevo siglo sea de tres a cinco veces menor a las de los países desarrollados, que la misma se encuentre concentrada en cuatro o cinco países líderes, lo mismo que la mayoría de los estudiantes de posgrado, en lo particular de doctorado. Esto, por supuesto, desactiva las posibilidades de articulación de productos de investigación con requerimientos de las empresas, y genera subempleo y bajo empleo de los egresados de las universidades, aun con altos grados de especialización. En conjunto, la innovación original y adecuada a la región se ve en extremo limitada, con todo y que se ha avanzado al respecto durante los últimos diez años. La generalización de instancias de evaluación y acreditación, en lo general, han servido poco para producir este cambio, puesto que se han concentrado en evaluar lo existente y darle un valor y estándares de calidad a los mismos, sin propiciar modelos prospectivos y de superación.

De forma paralela a la ocurrencia de estos límites, la cooperación nacional, regional e internacional, en y desde la educación superior se ha intensificado notablemente. Con éxitos relativos y con muchos programas y proyectos en marcha, los temas de la movilidad universitaria, de las equivalencias de títulos y grados, de los programas conjuntos en diferentes ámbitos y niveles, del uso extensivo de nuevas tecnologías, de los programas de títulos compartidos, del establecimiento de redes y de programas de trabajo multilaterales, tienen ya gran actualidad y se convirtieron en parte de la agenda prioritaria del cambio en las instituciones de educación superior a escala regional.

En la práctica y con la excepción de las instituciones de más baja calidad y menos representativas, la gran mayoría de las universidades públicas tienen de alguna manera algún tipo de relaciones a escala bilateral, trilateral, y, en algunos casos, nacional, sub-regional, regional o internacional.

Por ello, encontramos avances importantes en distintos programas, instituciones y políticas de todo tipo, pero sobre todo el impulso de cambios que se realiza por las propias universidades (sobre todo públicas) para promover iniciativas e innovaciones de gran impacto. Por ejemplo, debemos señalar que ya contamos con estructuras, asociaciones, redes y organismos de distintos nivel y desarrollo que están apuntalando la conformación de una nueva etapa de autonomía, de superación y de construcción de plataformas indispensables para asumir las tareas que tienen que ver con una sociedad latinoamericana del conocimiento. Esto puede expresarse en el trabajo de organismos como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), o de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe, de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, o de la primada asociación subregional, el Consejo Superior de Universidades de Centro América (CSUCA), pero también de la red de Universidades del Caribe (Unica) o del Convenio Andrés Bello para los países andinos y no andinos, o de otras tantas asociaciones que dan cuenta de los cambios que se presentan en las universidades latinoamericanas en pos de un nuevo desarrollo. En México, en lo particular, también existen plataformas nacionales que vinculan a las más importantes universidades públicas federales y estatales, por ejemplo, a través del Espacio Común para la Educación Superior (ECOES).

Asimismo, vale la pena mencionar la importante presencia de otras agencias de interés, como las agencias de cooperación europeas e internacionales, entre las que destacan la Asociación Internacional de Universidades y la Agencia Española de Cooperación Internacional. Esta última administra actualmente recursos financieros del propio gobierno español, del PNUD, de la UE, del SELA y de la UNCTAD destinados a los programas macro de cooperación como Intercampus (movilidad de estudiantes y académicos), MEC-MER (cooperación científica), IBERCUE (cooperación universidad-empresa) y acciones específicas de apoyo.

La Unión Europea, por decisión adoptada el 10 de marzo de 1994, ofrece el programa ALFA para América Latina inspirado en programas de índole similar de Europa (como ERASMUS, TEMPUS y COMETT), y el mismo tiene como objetivo: “fomentar la cooperación entre redes de instituciones

de enseñanza superior de América Latina y Europa”, así como promover programas de cooperación en torno a dos ejes, la gestión institucional y la formación científica y tecnológica. También puede mencionarse el trabajo de apoyo y de cooperación que está realizando Universia, del Banco Santander, que ha proporcionado distintos apoyos a programas de trabajo a nivel regional, subregional y nacional.

Todo lo anterior significa que estamos entrando a una nueva fase de proyección y de internacionalización de la educación superior, y esto se relaciona con la pertinencia de seguir fomentando iniciativas que coadyuven a la movilidad universitaria, a los procesos de integración y a la formación académica compartida. Asimismo, a trabajar en pos de una cooperación interinstitucional de carácter horizontal, como elemento fundamental para el diseño de políticas que deben buscar explícitamente la internacionalización de sus programas y alcanzar más altos niveles de valoración de los estudios.

EL ESCENARIO ALTERNATIVO

Por lo anterior, se ha vuelto necesario y es ahora posible poner en marcha una nueva estrategia de cooperación y de movilidad universitaria de carácter horizontal, con el objetivo de posibilitar la creación y potenciación de las capacidades sociales de las universidades, para producir y transferir conocimientos científico-tecnológicos así como aprendizajes significativos a gran escala.

Desde las perspectivas estratégicas de una iniciativa como la mencionada, se debe concebir que el cambio estructural de la universidad es un imperativo, y que en él desempeña un papel relevante la puesta en marcha de decisiones que se orienten de manera explícita a la innovación y al cambio de manera integral en el conjunto del sistema educativo. El propósito fundamental de esta acción debe estar dirigido a fortalecer los componentes clave de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para garantizar una estructura flexible de redes y de movilidad académica que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local.

El desarrollo de una capacidad propia de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, o su potenciación local y nacional, debe ser *el objetivo de los nuevos acuerdos interinstitucionales y de Estado*, a partir de los cuales los actores locales pueden desempeñarse como los principales

responsables del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y transformación.

Asimismo, el escenario de cambio para alcanzar un nuevo estadio de valorización social de los conocimientos y los aprendizajes, se presenta como uno de carácter alternativo, porque pone el acento en la atención a las nuevas demandas y requerimientos de las universidades y del sistema de educación en su conjunto, que deben empezar desde ahora a planificar las nuevas estructuras organizativas que favorezcan el acceso a un conocimiento de valor social, y sus procesos formativos en la creación de la nueva fuerza de participación ciudadana.

Este escenario de nueva reforma educativa y universitaria, posibilita la integración a diferentes redes, la participación de las comunidades en la democratización interna y de la vida pública, así como la generalización de medios ambientes para un aprendizaje permanente. Se trata de un cambio de modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro y la totalidad, en el impulso a esquemas de autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad, desde bases de gestión social ampliamente participativas y autónomas.

Sobre todo, esta concepción alternativa supone pensar la calidad educativa no desde los productos y los fines, sino desde las condiciones reales del desarrollo general común, y desde el valor social de los conocimientos que se producen y distribuyen, y que se vinculan con prioridades nacionales de un bienestar y una democracia para todos.

Lo que implica esto es *un cambio de paradigma* del significado que tienen los cambios educativos en la época contemporánea, hacia la concepción de una organización abierta, con un diferente nivel de participación de sus múltiples actores; flexible, autorregulada y con una fuerte orientación social, local e institucional.

La organización de la innovación requiere de una incrementada eficacia en la toma de decisiones, en su descentralización, en su mayor participación horizontal, con mayor delegación de responsabilidades y autoridades, y de una amplia integración de unidades autónomas. Este papel de nueva responsabilidad colectiva, desde la cual pudiera ser posible avanzar a una sociedad sustentable del conocimiento, también supone que el mismo se multiplica por la acción de la investigación, pero también por los nuevos sistemas de aprendizaje, se define por el contexto de su aplicación y por su utilidad pública. Por ello, la producción y transferencia de conocimientos

hace referencia a un proceso articulado, desde el conocimiento existente hacia el que se produce y recrea. Esto incluye, por tanto, un conjunto de elementos y componentes del saber hacer y saber cómo, experticia, técnicas y capacidades variadas, mecanismos, programas, instituciones, agencias y actores del proceso. Una institución que se organiza para producir y transferir conocimientos a la sociedad debe ser, por tanto, compleja, dinámica y diferenciada.

La organización de la innovación requiere de una incrementada eficacia en la toma de decisiones, en su descentralización, en su mayor participación horizontal, con mayor delegación de responsabilidades y autoridades, y de una amplia integración de unidades autónomas. Este papel de nueva responsabilidad colectiva desde la cual pudiera ser posible avanzar a una sociedad sustentable del conocimiento.

Por lo anterior, entendemos no la acción prospectiva desde una política aislada, sino un conjunto de esfuerzos, diversos pero consistentes, articulados y de corto, mediano y largo plazos, del aparato público, de la sociedad y de las comunidades educativas y académicas, para avanzar en cambios que hagan posible la relación de una nueva gestión educativa en la construcción de áreas de nuevos conocimientos, en la expansión de la cobertura social con equidad, para contribuir a la formación de nuevos ciudadanos, de una educación superior de carácter universal como un derecho para todos, entendida como un proceso continuo de trayectorias académicas y de vida, de forma permanente y articulada con los restantes niveles educativos, para alcanzar una verdadera contribución al desarrollo humano integral, desde el plano de todas sus dimensiones.

En mucho depende de la acción de cambio que realicen las instituciones de educación superior, sobre todo las universidades públicas, para articularse a los esfuerzos de una sociedad activa y emergente desde la nueva conformación de sus actores y de sus liderazgos, tal y como se presenta en este periodo.

En consecuencia, algunas de las ideas centrales, trabajadas y asumidas como ideas-fuerza, como propuestas y como planteamientos a discutir, son las siguientes (la numeración no significa ninguna prioridad):

1. La universidad debe continuar siendo, predominantemente, de carácter público, gratuito y con una alta pertinencia y responsabilidad social desde la perspectiva de asumir tareas nacionales y regionales, cooperativas y solidarias de integración, de tal manera que puedan conformarse

redes dinámicas que compartan recursos materiales y humanos, co-laboratorios, establezcan lazos de voluntad creativa, compartan cursos, créditos y lleven a cabo una amplia movilidad educativa.

2. Que el conocimiento que se produzca y transfiera desde las universidades se oriente a combatir la pobreza, la desigualdad y la inequidad, a disminuir las brechas entre los países desarrollados y los menos desarrollados, fortalezcan la competitividad y la productividad de la región y de los países desde el plano de una nueva cooperación horizontal y de políticas de corresponsabilidad con todos los actores y sectores de la educación y de la sociedad. Entre estos compromisos deben estar la formación de ciudadanos críticos y libres, con capacidades y competencias de alto nivel que puedan llevar a cabo un liderazgo en el fortalecimiento de la democracia y de las instituciones.
3. Las universidades deben fortalecer, actualizar e innovar en sus capacidades de investigación, sobre todo con el fortalecimiento de su base científica, de sus posgrados y con la extensión de su labor institucional en la sociedad. Se deberá combatir con seriedad la fuga de cerebros, y las políticas mercantilistas que ponen el conocimiento como un bien privado y mercantil.
4. Diversificar el financiamiento, pero sobre todo proponerse ampliar la base de recursos presupuestales desde una política de Estado que favorezca directamente la orientación de recursos hacia las prioridades nacionales y aun regionales desde las instancias de cooperación (nacionales, regionales e internacionales).
5. Un enfoque de política educativa que ubique como eje fundamental de su quehacer la transformación del sistema nacional de educación, desde una visión prospectiva y de Estado, lo que supone poner en marcha medidas que hagan posible diseñar y construir los nuevos paradigmas pedagógicos, científicos y tecnológicos en los que está montada una sociedad del conocimiento con equidad e igualdad, de desarrollo humano y sustentable. Esto significa poner al frente tareas que tenga un alto impacto en la eliminación de los rezagos ancestrales, como para elevar los niveles de cobertura y calidad del conjunto del sistema educativo y científico, y proyectar una plataforma de creación de un nuevo sistema para el largo plazo.
6. Atender a la población total desde dos planos diferenciados: el grupo de edad de tres a 14 años, y el de 15 años y más, por medio de procedimientos pedagógicos que combinen la educación formal con la no for-

mal y la abierta, bajo la forma de un esquema curricular de articulación y multiplicación de medios ambientes de aprendizaje, y potenciarlas con un gran uso y manejo de sistemas de información, de telecomunicaciones, de televisión, de radio y de todos los medios de comunicación de masa disponibles para organizar y fomentar las capacidades educativas de estas poblaciones.

7. Impulsar una educación integral para el trabajo en la población de 15 años y más.
8. Proyectar, en correspondencia con las tasas anuales de incremento demográfico de los grupos de edad, el aumento y atención a la permanencia en el sistema educativo. De manera particular se deberá otorgar prioridad al aumento de la cobertura y atención a los grupos de educación media superior y superior.
9. Declarar la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato.
10. Proponerse como meta para el periodo la “universalización” de la educación media superior y superior.
11. Ampliar los servicios escolares formales y no formales, así como alcanzar una elevación de la tasa de rendimiento y permanencia de la población en los estudios y en su propia educación superior a la tasa nacional. Comprender que la tarea no es sólo educativa, sino también de orden social y económico, por lo que se deben poner en marcha programas compensatorios, de autoempleo, de organización social y de gobernabilidad ciudadana.
12. Poner en marcha un proceso de reforma y cambio de la educación media superior (bachillerato), considerándolas un espacio común de formación hacia el trabajo y la ciudadanía, la alta inteligencia y el desarrollo científico y tecnológico. Más que instituciones de difusión de conocimientos, las instituciones de este nivel se deben transformar en unas de producción y transferencia de conocimientos, de alto nivel de difusión de la cultura, de pertinencia y de vinculación con el contexto. La pertinencia del trabajo académico se debe considerar el elemento central para valorar la calidad del servicio que se ofrece.
13. Considerar a la ciencia y a la tecnología como los componentes estratégicos de articulación de una sociedad del conocimiento y ubicarlas en una política de Estado mediante una Secretaría de Gobierno especializada.

ESCENARIO GLOBAL DE IMPACTO DE LA ESTRATEGIA⁷

Los resultados de estas políticas y prioridades, si se llevan a cabo, podrán observarse entre los años 2012 y 2020, sobre todo en las condiciones educativas de la población joven y de adultos medios y en las capacidades para atender sectores complejos del mercado de trabajo, como en la transferencia de altos componentes de tecnología y de alto valor agregado en conocimientos, en la superación de los niveles de rezago educativo y en el crecimiento de las expresiones culturales. Los resultados no serán ni completos ni absolutos, pero sí radicales.

Un avance importante se mostrará en el aumento de la escolaridad superior, en el promedio general de permanencia en las escuelas y en el hecho de que para el 2020, ocho de cada diez personas mayores de 18 años tendrán instrucción completa de nivel medio superior. En ese año, también se deberá haber cubierto la tasa universal de alfabetización, y la instrucción formativa y para el trabajo se llevará a cabo también de forma universal. Entre el 2012 y el 2020 las posibilidades de desarrollo educativo, científico y tecnológico se definirán como las bases de una sociedad del conocimiento en el país. El cambio del sistema educativo será el motor de este periodo, que tendrá como características el dinamismo y la ruptura con todo lo que fueron los paradigmas que definieron lo que fue casi un siglo de vida educativa y de desarrollo.

La superación del modelo de “hacer las cosas” anterior, estará concentrado en alcanzar cinco grandes áreas de organización del desarrollo humano, dependientes de la orientación del cambio educativo que se promueva.

Este cambio será una carrera contra el tiempo, porque se habrá impuesto como un desafío para la sociedad y los gobiernos, siempre y cuando la igualdad de oportunidades y la elevación de los niveles de bienestar de la población dependan cada vez más de su mayor acceso igualitario al conocimiento. Durante estos años gobernar será sinónimo de educar; y vivir en sociedad se entenderá como una cotidianidad de múltiples, variadas y permanentes formas de aprendizaje. Por tanto, el mismo concepto de educación será diferente, entonces, sustentado en el paradigma de los aprendizajes, que habrá remontado, superado y transformado de raíz el viejo paradigma de la ense-

⁷ Se han tomado como referencias para este apartado, Gómez (1998); así como de un conjunto de documentos de la UNESCO y del IESALC-UNESCO.

ñanza rígida y limitada, basada en la memorización y en la repetición como criterios de enseñanza.

La educación será entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrecerán todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnología. El sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible y para toda la vida, donde los distingos de sexo, condición económica, raza o edad no serán criterios importantes para el ingreso o egreso del sistema. Habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida (formal, informal, abierta, a distancia, en redes, etcétera), pero mantendrá como eje de articulación y de importancia a la escolaridad formal, sobre todo porque ésta estará orientada al aprendizaje de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la “cultura y la inteligencia social”.

La constitución de este nuevo sistema educativo permanente y de toda la vida será obra de una nueva política educativa. Ésta será entendida como un conjunto de principios, metas y objetivos comunes tanto para el sector público como para el privado, para el gobierno del Estado, para la sociedad, para los grupos sociales, así como los particulares y los individuos. Esta nueva política educativa concentrará una enorme voluntad política, construida desde un gran consenso social puesto como un mandato popular de corto, mediano y largo plazos.

Alcanzar estos objetivos será tarea de todos los sectores, de la sociedad política y de la sociedad civil. La transformación de los paradigmas del aprendizaje, y la constitución y desarrollo de un sistema de educación permanente y para toda la vida no ocurre sino con la participación y colaboración armónica de las instituciones, el apoyo y la supervisión de la comunidad y del gobierno del Estado. La educación se convierte en un derecho, pero al mismo tiempo en un deber de todos y para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Philip (2009), “Academic Freedom”, *Newsletter*, Center for International Higher Education, Fall.
- Arnove, Robert (2006), “La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad”, en Xavier Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina*, Fundación CIDOB, Barcelona.

- Attali, Jacques (2007), *Breve historia del futuro*, Paidós, Barcelona.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2005), *Hacia la expansión del capital de conocimiento en América Latina y el Caribe: una estrategia del BID para la educación y la capacitación*, BID, Washington.
- Bonal, Xavier (2006), “Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas”, en Xavier Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina*, Fundación CIDOB, Barcelona.
- Burton R., Clark (1998), *Creating entrepreneurial universities, organizational pathways of transformation*, IUA-Pergamon Press, Londres.
- Calderón, Fernando (1993), *¿Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells*, vol. I, PNUD/Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Didriksson, Axel (2010), *Autonomía universitaria en las economías del conocimiento*, Universidad de Guadalajara, México.
- (2007), *Universidad y sociedades del conocimiento*, UNESCO, México.
- Fernández Lamarra, Norberto (2004), “La convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Situación y desafíos”, mimeo, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Foray, Dominique (2004), *The Economics of Knowledge*, MIT Press, Massachusetts.
- García Guadilla, Carmen (2005), “Complejidades de la globalización en la educación Superior”, *Cuadernos del CENDES*, año 22, Universidad Central de Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo.
- Gibbons, Michael *et al.* (1997), *La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Gibbons, Michael, Nowotny, Helga y Scott, Peter (2001), *Re-thinking science, knowledge and the public in an age of uncertainty*, Polity Press, Gran Bretaña.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2006), *Global Education Digest*, Estados Unidos, 2006.
- Gómez Buendía, Hernando (coord.) (1998), *Educación: la agenda del siglo XXI*, PNUD-TM Editores, Colombia.
- López Segrera, Francisco (2007), “Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”, en *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, Clacso.
- PNUD (2006), *Informe de Desarrollo Humano 2005*, PNUD, Washington.
- (2007), *Informe de Desarrollo Humano 2006*, PNUD, Washington.
- United Nations (2005), *Understanding knowledge societies*, Nueva York.
- Vessuri, Hebe (coord.) (2006), revista *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, México.
- Villanueva, Ernesto (2004), “La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en las RIACES y en el Mercosur”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, OEI, Madrid.

Educación en valores y Estado mexicano

José Antonio Paoli Bolio*

Demasiadas veces la educación sólo sirve de base a la información, sin que medie el conocimiento que es garantía de *solidez científica, imaginación artística, inteligencia moral*. Muchas veces la información cree bastarse a sí misma y a partir de su orgullo hueco nos engaña haciéndonos creer que porque recibimos mucha información estamos bien informados, cuando en realidad abundancia no significa cualidad: consumimos basura en abundancia, eso sí, pero este tipo desinformación nos vuelve más ignorantes y menos educados.

CARLOS FUENTES

La educación en México ha sido pobre en “solidez científica”, en “imaginación artística” y, sobre todo, en “inteligencia moral”. Se ha centrado en dar información y en presentar una mística patriótica que tiene serios vicios de origen.

La información se ha tendido a presentar en gran medida rígida, vertical, sin tener de base un conocimiento que partiera de experiencias para razonar. Casi siempre sin darle al niño métodos para dialogar, sin partir de vivencias estéticas a partir de las cuales los alumnos puedan dilucidar y entender, para auspiciar actitudes edificantes. Estas cuestiones han sido, desgraciadamente, secundarias en nuestras políticas de educación pública.

* Profesor-investigador en el Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco.

En este contexto, en la inmensa mayoría de la vida de la educación básica, las artes y el saber científico se han presentado de manera superficial. Hay que jugar en el aula al desarrollo de procesos científicos y recrearlos, dialogar sobre ellos.

HAY DIVERSAS PRÁCTICAS QUE ROMPEN CON ESTA INERCIA

Ha habido intentos importantes, pero poco recogidos por el aparato del Estado. Como en prácticas que ejemplificamos en aquella canción en la que un pajarito ve a los ingenieros diseñadores de aviones que lo quieren copiar. El cuento ayuda a entrar en este sofisticado proceso de la observación científica y luego se canta:

Los ingenieros quisieron
copiar nuestro hermoso aletear
y nunca, nunca pudieron
las rígidas alas de sus aviones agitar

Los ingenieros tienen su tecnología
aerodinámica y bien pensada
nosotros tenemos nuestra biología
y al volar no pensamos en nada (Paoli, 2007: canción 19).

Con este juego y muchos, hay que atraer al infante hacia la ciencia y presentarle sus mecanismos en un contexto de juego divertido.

Sin embargo, el canto ha quedado cada vez más relegado de las prácticas del aula, las prácticas de solfeo son casi inexistentes en las normales y en las escuelas de educación básica.

ESPERANZA Y TRAGEDIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Nuestra historia patria y, sobre todo, la historia de nuestro sistema educativo, parecen explicarnos porqué hemos desarrollado errores crasos, falacias disfrazadas de legalidad, de fervor nacionalista y mística ciudadana.

Sin embargo, pese a muchas carencias y desaciertos de nuestras políticas educativas, ha surgido, desde las primeras décadas del siglo XX, un magis-

terio mayoritariamente orgulloso de servir a las clases pobres de nuestro país y con espíritu nacional-popular. Estas características nos hablan de posibilidades reales de rehacer el campo de la educación si se adopta un método adecuado. Sin embargo, en este trabajo presentaremos una visión histórica y crítica, así como un análisis de los últimos libros de textos de *Formación cívica y ética* para la educación primaria, que muestran de manera fehaciente la mala orientación de las políticas educativas del gobierno federal mexicano.

EDUCACIÓN Y VALORES

No renunciamos a impulsar una educación orientada a crear confianza en nosotros mismos, autoestima que nos forme para solazarnos en las múltiples bellezas sociales y culturales de nuestro país. Creemos en una didáctica encaminada a la salud de mente y cuerpo, a la autenticidad, al aprecio a los demás, a la fascinación por la ciencia, a la colaboración de maestros, alumnos, padres de familia, consejos consultivos y autoridades políticas. Creemos, de acuerdo con Edmundo Husserl, que

Una nación, una colectividad humana vive y crea en la plenitud de su fuerza cuando la impulsa la fe en sí misma y en el buen sentido y la belleza de su vida cultural; o sea, cuando no se contenta con vivir, sino que vive de cara a la grandeza que vislumbra, y encuentra satisfacción en su éxito progresivo por traer a la realidad valores auténticos y cada vez más altos (2002:1).

Los valores son formas de apreciar, estimar, dignificar la vida personal y social. Si la educación lograra enaltecer, dignificar la vida personal y social, constituiría una auténtica, una genuina formación del ser humano.

El sentimiento enseguida apela a formas de apreciar: “hermoso”, “genial”, “auténtico”, “amoroso”. La razón da sentido a las cosas al asociarlas a valores. Entendemos el sentido en el campo cultivado porque comprendemos que la nutrición es un valor. Gracias al valor no sólo vemos a las personas y las cosas, también las apreciamos y les damos sentido.

Explica Ortega y Gasset, en el libro *El tema de nuestro tiempo*, que

[...] lienzo, líneas, colores, formas son los ingredientes reales de un cuadro: belleza, armonía, gracia, sencillez son valores de ese cuadro. Una cosa no es,

pues, un valor, sino que tiene valores, es valiosa. Y esos valores que en las cosas residen son cualidades de tipo irreal. Se ven las líneas del cuadro, pero no su belleza: la belleza se “siente”, se estima (1981:120).

¿Qué valores son más importantes? o mejor ¿cuáles dignifican más? Dice en el mismo libro el maestro Ortega y Gasset que la elegancia es un valor, pero “la honradez vale más que la elegancia, es un valor superior a ésta. Por esta razón estimamos ambos, pero preferimos la honradez.”

Un programa que busque crear actitudes positivas debiera incluir todas las formas universales de apreciación positiva, no vinculadas a una religión en particular, y centrarse en valores que puedan considerarse superiores, por ejemplo, el respeto que ve valor en el otro, el amor que nos hace benefactores del mundo, la gratitud que premia a quien la tiene y a los demás, la alegría que siempre mira nuestros éxitos personales y sociales, la paz con que disfrutamos de la serenidad creativa, la colaboración que trae amistad junto con un poder colectivo y generoso, la honestidad de quien quiere ser y servir mejor cada día y muchas formas de apreciación más.

Estos valores superiores debieran ser el centro de la educación, desarrollados a partir de un método artístico, lúdico y respetuoso, donde la experiencia, la vivencia profunda del valor preceda al razonamiento.

DIMENSIÓN UNIVERSAL Y CULTURAL DEL VALOR

Los valores, o formas positivas de apreciar, normalmente son universales y se presentan mediante modelos culturales. Si pensamos, por ejemplo, en la noción de respeto, podemos afirmar que es un valor universal, y quizá la gran mayoría podría aceptar que es reconocer valor en el otro; sin embargo, siempre se manifiesta de maneras peculiares, con sus propios estilos y rituales, distintos en cada cultura.

Por ejemplo, en los caminos de la selva tseltal del estado de Chiapas, suele suceder que al encontrarse un joven con una persona mayor, el joven se sale un poco del camino, se quita el sombrero, pone una rodilla en tierra, toma la mano del anciano y la besa al decirle: *k'axan Tatik, ma'me xalat ta be* (pasa Padre Nuestro, no te vayas a resbalar por el camino) (Paoli, 2004).

Hay formas diversas en cada cultura para dar respeto, para reconocer valor en las personas y las cosas. Al reconocer valor mediante formas establecidas por la costumbre, se manifiesta la persona desde diversas posibles

actitudes: cortés, educado, atento, amable, deferente, reverente, humilde, obediente. La variedad de maneras y talentos, podrá ser notablemente diversa. Cada cultura tendrá las suyas, no obstante, el sujeto al utilizarlas, se presenta a sí mismo de manera peculiar.

La educación pública no debiera ignorar estas formas culturales, siempre peculiares, mediante las cuales se manifiestan valores universales en la vida social. Al trabajar en valores debiera siempre recurrirse a las formas peculiares en que las familias acostumbran ver valor en sí mismas, en cada uno de sus miembros y en los demás.

LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La historia política de la educación en México, hasta hoy, no se ha centrado en estos valores superiores, no lo ha hecho en relación con valores universales ni con valores culturales peculiares de cada región de nuestro territorio. No ha desarrollado una pedagogía que genere sistemáticamente esperanza normativa y se arraigue sin generar rencores en la vida social y cultural de los pueblos de nuestro país. Nuestra educación pública no se ha centrado en una perspectiva edificante, universal y cultural, de estas formas superiores de apreciación.

Son múltiples las causas de esta tragedia. Algunas de ellas debieran buscarse en la confusión, en la heterogeneidad cultural y política, en los enfrentamientos militares, las guerras civiles e invasiones extranjeras, en los sistemas de discriminación social y racial de la formación social mexicana.

VALORES Y ÉLITES GOBERNANTES: UN POCO DE HISTORIA

Los gobiernos del México independiente buscaron afirmar un conjunto de valores que integraran a los habitantes de su geografía en torno a sus sistemas de dominio. Sin embargo, el enfrentamiento entre las clases sociales, entre las élites del poder, entre facciones dirigentes y la iglesia hizo casi imposible fincar con solidez un horizonte de ideales comunes.

El discurso y la acción se llenaron de ambigüedades políticas. Las facciones nunca triunfaron del todo. La iglesia ha continuado ejerciendo una fuerte influencia en la gran mayoría de las sociedades que forman el país, pese a la fuerte oposición del Estado laico. El pueblo se ve a sí mismo ale-

jado de los llamados “valores” e “ideales” de las élites gobernantes, así como de los valores e ideales que pretendía imponer.

INDEPENDENCIA Y DERROTA POPULAR

Al independizarse México de España, el criollo se enseñorea del Estado y se asume como el dominador de la llamada “la patria mexicana”. Oprime al indio y multiplica el despojo a sus tierras y pueblos. Las rebeliones indígenas se centuplican con la independencia. El idioma español hablado entonces por una minoría, se impone y más tarde se le llamará “lengua nacional”.

El Estado de las nuevas élites criollas niega toda legitimidad a la monarquía española. Sin embargo, tanto liberarles como conservadores exigen para sí muchas de las prerrogativas de la antigua sociedad virreinal. Se reprobueba a la realeza de la Colonia, pero no a las oligarquías dominantes del México independiente.

Para el pueblo, y para el indio en particular, las condiciones de explotación y despojo tienden a empeorar. Las leyes de Indias que daban alguna protección a los pueblos originarios, quedan abolidas. La independencia no trae la paz social. En el México decimonónico, además de los enfrentamientos entre liberales y conservadores, además de la guerra de independencia de Texas y de las invasiones estadounidense y francesa, se registran alrededor de 300 rebeliones indígenas que son sofocadas sangrientamente.

MUNDO DE FACCIÓNES Y MOSAICO CULTURAL

Liberales y conservadores se enfrentan. Son facciones de la élite criolla que, profundamente dividida, reclama el dominio sobre todo el inmenso territorio de la Nueva España y de otras regiones aledañas antes sometidas al imperio español. Aunque los liberales logran imponerse como gobierno sobre los conservadores en la segunda mitad del siglo XIX, nunca logran tener el poder suficiente para imponer sus objetivos ciento por ciento.

Ya desde la independencia, el discurso del Estado criollo afirma “la soberanía del pueblo”. La reprobación de la jerarquía eclesiástica es clara. El papa Pío IV, en 1852 condena la separación de la iglesia y el Estado (Latapi, 1999:56). El Estado, y especialmente el liberal, tienden a estar cada vez

más separado de la iglesia. El naciente mando de la República tiene que fincar sus valores desde una filosofía anticlerical, que se llamará “laica”.

Pese a las leyes de Reforma y a la Constitución liberal de 1857, la Iglesia recupera espacios con la venia del Estado: explotan fincas rurales y urbanas, funda conventos y escuelas. El régimen liberal negocia y acepta no aplicar las leyes de reforma en muchos rubros y regiones del país.

Por otra parte, el enfrentamiento ideológico-político de criollos y mestizos confronta desde diversas perspectivas a los intelectuales: unos veneran a la hispanidad y otros la denigran. Este panorama revuelve y contrapone planteamientos y políticas públicas en muchos terrenos y en particular en el campo de la educación.

La querrela entre hispanistas y antihispanistas es un capítulo de la historia intelectual de los mexicanos. También de su historia política y sentimental. El bando de los antihispanistas no es homogéneo: unos son adoradores de las culturas mesoamericanas y condenan a la conquista como un genocidio; otros, menos numerosos, descendientes de los liberarles del siglo XIX, profesan un igual desdén a las dos tradiciones: la india y la española, ambas obstáculos en el camino hacia la modernidad (Paz, 2003:24).

NACIONES INDÍGENAS FRENTE A LA PATRIA DEL CRIOLLO

Cada nación indígena dentro del territorio mexicano ha tenido una relativa unidad cultural: lengua, territorio, religión, rituales propios, formas de producción, distribución, cambio y consumo peculiares, maneras *sui generis* de hacer comunidad, liderazgo y dominio. Sin embargo, pese a sus diferencias étnicas, toda Mesoamérica ha tenido una cierta unidad cultural y religiosa, pese a sus diferencias lingüísticas, étnicas, culturales, territoriales y de otras índoles.

Todavía en las primeras décadas del siglo XIX los pueblos indígenas que se distinguían de otros por su unidad lingüística y cultural, se llamaban *naciones*.

Benito Juárez decía pertenecer a la “nación zapoteca”. Así lo afirma el “Benemérito de las Américas” al narrar que sus padres murieron cuando él tenía tres años de edad, en un documento firmado el 7 de enero de 1818, en

la ciudad de Oaxaca: “habiendo quedado con mis hermanas al cuidado de nuestros abuelos paternos, indios también de la *nación zapoteca*”.¹

Diversas naciones viven en el México independiente sometidas al colonialismo criollo, que resulta ser aún más cruento e irresponsable que el español. El colonialismo interno, tanto o más brutal que el del imperio español, se cubre con la simbología de una mística nacionalista, donde se habla de “el altar de la Patria”, el “sacro deber patriótico”. La educación de estas formas, de estos símbolos externos se exhibe ritual, litúrgicamente por los estamentos superiores de la alta burocracia dominante.

La historia oficial y el discurso de poder hablan fácilmente de los enfrentamientos entre “Estados-nación soberanos” y parecen olvidar que los enfrentamientos son, en su gran mayoría, contra las naciones agredidas del propio territorio.

Los Estados, llamados Estados-nación, han pretendido ahogar la diversidad de manifestaciones valorativas a costa de imposición, de amenaza, de chantaje, de tierras arrasadas, de asesinatos masivos, de explotación inmisericorde y hasta a costa de la educación pública. El Estado lo ha hecho a nombre de “valores” que presenta como supremos: “la unidad nacional”, “el progreso”, “la democracia republicana”, “la lengua nacional”, “la ley”, “la civilización”. Estos llamados “valores” de la patria criolla, al imponerse han hecho crecer el rencor, la incomunicación entre las culturas, las etnias, los lenguajes, las tradiciones y las formas de apreciación de los pueblos.

DISCURSO VALORATIVO Y ESTADO LIBERAL

Los liberales logran imponerse, tomar la dirección del gobierno de la República. Ostentaron valores como la citada “soberanía del pueblo”, la “libertad de pensamiento”, la “democracia”, la “libertad de expresión”, “el amor y la lealtad a la patria”. Se exhibían todos estos valores cuando los habitantes, en su inmensa mayoría, estaban impedidos de participar como titulares de mandos importantes del Estado, excluidos del derecho a votar y ser votado; sus culturas y sus lenguas estaban proscritas, despreciadas, relegadas y en algunas regiones vivían bajo amenaza y persecución. Por ejemplo, en las fronteras entre Chiapas y Guatemala las lenguas mayas *chuj* y *mam*

¹ Este documento aparece en la página 124 del libro de historia de cuarto año de primaria de la SEP (para el ciclo escolar 2002-2003).

eran proscritas bajo penas severas. El Estado temía que los mexicanos que hablaban esos idiomas mayas se integraran más a la nación *Cluj* o a la *mam*, cuya mayoría habita hasta hoy en territorio guatemalteco.

Agresiones, amenazas, asesinatos constituyeron un largo calvario para romper a estas etnias, que sólo son dos de los múltiples ejemplos que pueden señalarse en México. La integración de la patria mexicana ha costado mucho dolor y mucha sangre.

Los valores ostentados por el Estado frecuentemente aparecían como superficiales y falsos a los ojos de los dominados, ya que, como valores positivos, estaban negados en los hechos. Los valores y la moral que el Estado criollo pretendió imponer eran –y debiéramos decir que en gran medida todavía son– como ese fenómeno que Nietzsche llamaba en su *Genealogía de la moral*, “la moral del esclavo” (1979:43).

[La “moral del esclavo”] dice no, ya de antemano a un “afuera”, a un “otro”, a un “no yo”; y ese no es lo que constituye su acción creadora. Esta inversión de la mirada que establece valores –este *necesario* dirigirse hacia afuera en lugar de volverse hacia sí– forma parte precisamente del resentimiento: para surgir la moral de los esclavos necesita siempre primero de un mundo opuesto y externo, necesita hablando fisiológicamente, de estímulos exteriores para poder actuar –su acción es, de raíz, reacción (Nietzsche, 1979:43).

Las naciones indígenas tienen y tenían entonces su identidad propia, su “moral noble”, nacida de “un triunfante sí dicho a sí mismas”. Venían de culturas ancestrales que se veneraban a sí mismas en el culto a sus ancestros, en sus sistemas de cargos, en la integración de sus comunidades, en sus saberes de la naturaleza, las plantas, los astros. La sabiduría que vive aún en sus lenguajes es proverbial cuando uno se aproxima a ellas.

Esta sabiduría indígena es lo que Nietzsche llama “lo contrario” a “la moral del esclavo”. Sabiduría que se detiene en el valor surgido del propio sentir, del propio entorno, de la propia psique, de la realidad social que se valora a sí misma en su autonomía y en su potencial. Cuando estos valores nacen del sentir del pueblo, se contrastan con los impuestos por el Estado.

Pero el mundo indígena se incorpora a la hegemonía del Estado, a su “bloque histórico”, desde ese decir “no, ya de antemano a un ‘afuera’, a un ‘otro’, a un ‘no yo’; y ese no es lo que constituye su acción creadora” (Nietzsche, 1979:43).

Los valores impuestos como “valores patrióticos” por el Estado liberal, ni siquiera pueden ser los propios de toda la oligarquía, ya que los conservadores se verán siempre como enfrentados a los liberarles tanto en el terreno político como en muchos de sus valores. La Iglesia, y especialmente la jerarquía eclesiástica, tampoco podían identificarse con muchas de las modalidades valorativas entronizadas por los liberales.

En esta circunstancia, los valores del Estado viven un profundo y constante cuestionamiento, tanto de diversas facciones de las clases dominantes, como de la iglesia, y también del mundo indígena que en su gran mayoría ignora los valores del Estado dominante o los ve como un elemento más del maltrato, del ultraje, de la soberbia de los patrones gobernantes.

LA MIRADA DEL DESPRECIO

El criollo se mira a sí mismo como superior al pueblo, se distingue del “bajo mundo indio” por ser heredero de la gran tradición europea, de la cultura hispana venida con la Conquista, de la civilización cristiana, del progreso y la hidalguía. Su orgullo de raza y de cultura se vuelve agresivo contra el indio y el pueblo en general.

Nietzsche caracteriza este modo del desprecio: “¡Nosotros los nobles, nosotros los buenos, nosotros los bellos, nosotros los felices!” (Nietzsche, 1979:43).

Pareciera que el liberal invasor, violador de los derechos y de los territorios de los pueblos, se mirara a sí mismo como el sujeto axiológico, como el portador de los valores, y pareciera también que eso lo “legitimara” para enseñorearse del mando e ignorar las realidades y los anhelos de los dominados. Los criollos han podido autovalorarse como “gente de razón” y llamarle irracionales a los avasallados. Las costumbres y los saberes de “los inferiores” no son dignos de conocerse, de gastar el tiempo en ellos. Quienes desprecian y explotan a “los de abajo” instauran el rencor, el odio de los despreciados.

Nietzsche señala que esta instauración del rencor “peca contra la realidad, esto ocurre en relación con la esfera que *no* le es suficientemente conocida, más aún, con cuyo real conocimiento se opone con aspereza: no comprende a veces la esfera despreciada por ella, la esfera del hombre vulgar, del pueblo bajo; por otro lado, téngase en cuenta que, en todo caso, el efecto del desprecio, del mirar de arriba abajo, del mirar con superioridad,

aun presuponiendo que *falsee* la imagen de lo despreciado, no llegará ni de lejos a la falsificación con que el odio reprimido, la venganza del impotente, atentarán contra su adversario (Nietzsche, 1979:45).

Este enfrentamiento traerá violencia física y simbólica; con ella resistencia, imposibilidad de que el pueblo asuma las utopías de los criollos. Las clases dirigentes no querrán ni podrán entender las tradiciones ni los valores de las clases subalternas. Desde ese mundo de incomunicación se han traza-do en gran medida las políticas de la educación pública en nuestro país.

LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y SUS FORMAS DE APRECIACIÓN

Los estamentos criollos agreden sistemáticamente a muchos territorios de las naciones originarias. La violencia, el despojo y la rapiña aparecen en estos pueblos como características del Estado criollo. Como agresores de sus tradiciones y su mundo.

Los miembros de las naciones indígenas han vivido con la conciencia de pertenecer a sus pueblos, y cada pueblo tiene sus propios horizontes y, normalmente, arraigo a un territorio; o, como dicen los mayas-tseltales, con arraigo al *k'inal*, al medio ambiente de vivos y muertos: aire, flora y fauna, climas, terrenos, subsuelos arcanos insondables: la tierra, el cielo y el más allá de los difuntos.

La tierra es una parte del *k'inal*: es el *Ch'ul lum*: es la venerable tierra, a la par hábitat y Santa Madre nuestra, tierra material y espiritual; ecosistema cultural estructurante de la vida y de los sueños, ámbito de los *jMehTatik*: nuestras MadresPadres, los ancestros. El *k'inal* se transforma con nuestro sentimiento, con nuestra ilusión y nuestro trabajo. Tradicionalmente el tsel-tal se sabe parte del *yuntikil'otik yu'un te hNantik lum k'inal* (de la familia de nuestra madre tierra y medio ambiente que es nuestra familia).

Estas formas valorativas eran y son muy distantes de las formas valorativas del “Estado-nación”. La misma palabra compuesta “Estado-nación” pretende recuperar la integración de la nación originaria para jugar arteramente a que todo el territorio dirigido por el Estado, por el “Príncipe moderno”, fuera verdaderamente una nación como las de antaño.

Sin embargo, a veces se aparecen simbologías indígenas incorporadas a las del Estado-nación. Ese mismo Estado, cuyas élites dirigentes desprecia-ron y desprecian sistemáticamente a las culturas originarias, de pronto adopta simbologías de las clases subordinadas. Claro, las adoptan descon-

textualizándolas y manipulándolas. Y esas simbologías descontextualizadas y manipuladas se integraron al discurso valorativo del lenguaje oficial. En las últimas décadas, por ejemplo, la necesidad de identidad nacional, hizo que el Estado, y en particular la Secretaría de Educación Pública (SEP), integraran los altares de muertos del mundo indígena a las prácticas escolares. Estas liturgias habían sido despreciadas, proscritas de la educación oficial y súbitamente aparecen como símbolos de la Patria y opuestos a los símbolos extranjeros.

NACIONALISMO Y EDUCACIÓN MORAL DEL ESTADO POSREVOLUCIONARIO

La herencia de un pasado de agresión e incomprensión, de aislamiento a las culturas originarias, queda abolido con el proceso revolucionario. La participación popular no impide que el gobierno siga en manos de las oligarquías, o ¿qué han sido los líderes revolucionarios como Madero, Carranza, Obregón?, ¿a qué clases han representado presidentes autonombrados “revolucionarios” como Plutarco Elías Calles, Abelardo L. Rodríguez, Manuel Ávila Camacho o Miguel Alemán?

Con Lázaro Cárdenas las acciones y el discurso se hacen más populares, pero la educación cívica y ética no abandona muchos de aquellos valores surgidos de las élites liberales.

Las clases dominantes gobiernan en el siglo XX con un nuevo discurso, llamado “revolucionario”, en el que las viejas tradiciones políticas se reciclan pero no abandonan del todo los valores de las oligarquías decimonónicas: “soberanía del pueblo”, “libertad de pensamiento”, “democracia”, “libertad de expresión”, “amor y lealtad a la patria”. El artículo 3 de la Constitución se ve más ocupado en afirmar la “educación laica” que en promover una didáctica sistemática para brindar experiencia de valores universales representados y dialogados en términos de las culturas y las tradiciones locales.

El civismo, visto como asignatura que tiene el objetivo de formar a los buenos ciudadanos, es entendido como conocimiento de las leyes y las instituciones nacionales, como la formación de algunos buenos hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad y la promoción del sentido de identidad nacional; “en suma, cultura política, socialización y nacionalismo” (Latapí, 1999).

La ideología “nacionalista”, conculcadora de lo local, de lo autóctono, se impone como un centro fundamental del quehacer educativo. Desde el nacionalismo revolucionario aparece el belicismo como un referente básico. Se centra la atención en la dirección del Estado. Una tendencia de los nacionalismos es la búsqueda de una integración que cede el mando al poder central y tiende a desdibujar a las culturas locales, a descontextualizarlas, a minar sus raíces para someterlas. Esta tendencia es necesariamente opuesta a una sana educación en valores.

Los nacionalismos llevaron al mundo al borde de la destrucción; el secuestro de la razón en una cultura, el genocidio y la esclavitud. Es necesaria una nueva visión. En lugar de ver al mundo como una palestra de lucha entre Estados, verlo como una unidad de pueblos, de regiones, de etnias. En vez de subordinar la multiplicidad de culturas a una sola manifestación de la razón, comprender la razón como un resultado de una pluralidad inagotable de culturas (Villoro, 1998:9).

LOS VALORES POLÍTICOS EN LA ESCUELA

Ana Hirsch Adler indaga sobre cómo presentan diversos investigadores los valores nacionales en México y señala que en relación con los aspectos políticos hay que considerar principalmente los siguientes:

1. El acceso a la comunicación colectiva y niveles de información
2. El acceso a la educación y a la cultura
3. Percepción global de la situación del personal y de la situación del país en el presente, el pasado y el futuro
4. Actitudes hacia el sistema político mexicano
5. Participación política
6. Participación electoral
7. Autoridad y autoritarismo referido al presidente de la República y los políticos
8. Reconocimiento y aprecio de las instituciones nacionales
9. Soberanía y proyecto económico

Desde luego que cuando se habla de cultura, como se señala en el punto 2, se piensa poco en las culturas indígenas del país, y al referirse a ellas

frecuentemente se hace con gran superficialidad, como veremos al analizar los libros de *Formación cívica y ética* para la educación primaria, publicados en 2009.

En relación con una jerarquía de valores, la autora señala que las investigaciones se refieren principalmente a “democracia”, “unión nacional”, “libertad, “igualdad”, “convivencia” y “logro”.

Llama la atención que entre estos valores referidos a la política no se señala la honradez, la responsabilidad, la colaboración, el amor, el amor a la patria, el respeto (Hirsch, 2001:191-193).

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN SEGÚN EL ARTÍCULO 3 CONSTITUCIONAL

Un objetivo fundamental del artículo 3 es “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Y desde luego que el legislador tiene razón, este es un objetivo capital; sin embargo, cuando se presentan los criterios no refieren a planteamientos pedagógicos sino políticos, no se ve el camino por el cual se logrará algo tan deseado y maravilloso como “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”.

Cuando el artículo 3 pretende precisar, generaliza; por ejemplo, señala características que la educación debe tener: “será laica”, “ajena a cualquier doctrina religiosa”; que combata “la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; que no sea antirreligiosa “al respetar la libertad de creencias”; que se base “en los resultados del progreso científico” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, véase texto inicial del artículo 3 y fracciones I y II).

Y aunque estos últimos son importantes, sólo pueden hacerse posibles si van acompañados de una concepción que defina “desarrollo armónico”.

El artículo 3 nos invita a “fomentar en el educando el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”.

Y sí, el “amor a la patria” constituye un valor, difícil de describir, pero cada vez más defendible y vigente, aunque nacido de una normatividad que se impuso como parte de un sistema de dominio al principio del México independiente, y que parece ser ejemplo de la llamada por Nietzsche “moral del esclavo”.

El artículo 3 invita también a una educación democrática, y define bellamente a la democracia “no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, político y social del pueblo” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, véase texto inicial del artículo 3 y fracción II, inciso a).

Pero la enunciación de los valores se opone a una vida social donde cada día aumenta la miseria, y este crecimiento inicuo es reconocido por los economistas dentro y de fuera del país. Es bello el enunciado de esta noción de democracia, pero no corresponde a la evolución de nuestro régimen político, económico y social. Nuestra realidad, vista desde este párrafo del artículo tercero, parece afirmar que en nuestro país no hay democracia.

AMBIGÜEDAD VALORATIVA Y BAJO NIVEL ACADÉMICO

Muchos piensan que la educación académica es tan mala porque somos un país pobre, porque los programas son malos, porque el Estado con su espíritu entreguista ha entregado la educación del país a los mandos perversos del sindicato de maestros o bien porque los libros son caros. Sí, las razones son variadas y complementarias.

Hace muchos años decía un periodista del viejo periódico *Excelsior*, que “uno de los artículos más caros en México es el libro. Cada página cuesta más que un pedazo de pan y si se considera que la letra es el alimento del espíritu, puede explicarse por qué hay tantas almas desnutridas y tantas mentes anémicas” (Alvarado, 1985:95).

Sí, tenía y sigue teniendo razón don Pepe Alvarado, la pobreza que día con día crece en nuestro país, es una de las explicaciones que puede mostrarnos por qué hay tantas “almas desnutridas” y tantas “mentes anémicas”. Esa es, sin duda una de las mayores causas, pero compite en gravedad con la aberración valorativa que la escuela –tanto la pública como la privada– nos ha presentado.

¿Quién va a creer que no es mentir eso de que la soberanía reside en el pueblo? Después de una tradición de demagogia y manipulación política.

La educación en valores tiene que ser generadora de armonía social y psicológica, de ideales compartidos, a pesar de esas prácticas políticas reprobables.

GENEROSIDAD Y MORAL

Con el diálogo se incorporará la idea y la vivencia de servicio a todos, no sólo limitado a unos cuantos beneficiarios. Partirá del principio de que la moral es una orientación al bien colectivo. No sólo de mi grupo sino de toda la humanidad. Sin embargo, al actuar en bien de la humanidad también se procurará el bien a mis compañeros y a mí mismo. Como decía Émile Durkheim:

[...] sólo hay fines verdaderamente morales en los fines colectivos; no hay móvil verdaderamente moral fuera de la adhesión al grupo [...] Creer en la sociedad es creer en un ideal social y hay un poco ese ideal en cada uno de nosotros [...] La adhesión al grupo implica de modo indirecto y casi necesario, la adhesión a los individuos (S/F:95).

En una educación entendida como generadora de armonía social y psicológica se procurará vivir la generosidad como servicio a los demás, no sólo a mis hijos y a mis amigos sino a todos. La persona edificante y, en este sentido, “moral”, es generosa, servidora. Incluso cuando se sirve a sí misma y a sus parientes, lo hace con la conciencia de propiciar que ellos sean servidores y que todos sirvan a la humanidad, porque sabe que sólo se puede ser feliz con una generosidad no limitada a unos cuantos. La felicidad supone sentir gratitud y generar sentimientos de gratitud hacia los demás. Nadie puede ser feliz si no es donador sistemáticamente, donador de respeto, de serenidad, de comprensión, amistad; colaboración solidaria con las personas y el medio ambiente.

Bien decía el *Zaratustra* de Federico Nietzsche: “la virtud generosa es la virtud suprema” (2008:43).

LOS NUEVOS LIBROS DE EDUCACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

En el contexto que hemos venido comentando, los nuevos libros de *Formación cívica y ética* para la educación primaria constituyen una de las más graves manifestaciones de la tradición educativa del gobierno mexicano. Nos detendremos en sólo 12 puntos y en algunos ejemplos que nos permiten mirar con mayor claridad su estructura y su perspectiva de la educación.

1. *Verticalismo*. Los libros propuestos son una colección de prescripciones discursivas dirigidas a los niños, frecuentemente en forma imperativa. Les informan muchas veces qué deben y qué no deben hacer. Les disponen un conjunto de datos y argumentos con la idea de que ellos podrán asimilarlos, aunque frecuentemente los discursos estén por encima de su nivel. Escasamente se presentan relatos ejemplares a partir de los cuales se puedan formular preguntas para que niñas y niños definan y se comprometan con esas definiciones, normas y valores. Y cuando aparece algún relato histórico no formulan un método explícito para que los alumnos conversen sobre los valores y concluyan por ellos mismos.

Es de hacer notar que en el libro de *Formación cívica y ética* de primero, página 20, se dice: “La libertad para ti, en este momento, es la capacidad de decidir entre diferentes maneras de hacer el bien a los demás”. Esto sin que se hayan puesto situaciones para experimentar, sin actividades artísticas, sin diálogo entre iguales, sólo es como una orden, con largas peroratas para adoptar actitudes. Lo importante es prescribir ideales.

En el mismo tenor, en la misma página de *Formación cívica y ética* de primero, se dice: “Todas las personas requieren de un trato justo, es decir, que las traten con respeto. Respetar a una persona significa tomar en cuenta su edad...”. Así continúa una larga perorata. Cuatro páginas de este discurso sin juegos, sin canciones, sin didáctica. ¿Qué apoyos y secuencias didácticas le ayudarán a entender ese discurso del adulto?, ¿qué canción?, ¿qué diálogo le brindará apoyo? Eso no se dice, ni se insinúa siquiera.

La perorata vertical continúa. Detengámonos por ejemplo en la página 50 del mismo libro: “Cuando las personas mayores hablan de justicia se refieren al más valioso anhelo de la humanidad: libertad, paz, igualdad y verdad. La justicia es un valor, una convicción...”, continúa la alocución adulta, como si leyéramos el artículo tercero constitucional al definir la democracia o cualquier otro valor.

2. *Invitan poco al diálogo entre iguales*. Los textos propician poco que el niño tenga la experiencia de los valores y normas que se les dictan; en primero, esto casi no existe. No se propicia que emitan por sí mismos razones, argumentos y reflexiones. Como si los niños no tuvieran nada que decir y sólo debieran escuchar los principios que el profesor verticalmente les enseña. Esto se opone a los más elementales principios de la pedagogía moderna.

Es grave que en estos libros no hagan sistemáticamente la invitación a tener comunicación horizontal, como se ha insistido tanto desde la reforma

de 1992. Aquí el lenguaje vertical y sin preguntas para el diálogo entre compañeros y con el maestro, hacen sumamente difícil que los niños sigan un discurso moral o jurídico, donde no se le da la oportunidad de entender los propósitos y mucho menos de apropiárselos. Se señalan principios morales, pero éstos no se hacen vívidos, ni se busca que los niños los experimenten, los dialoguen, los entiendan, los verifiquen y los deliberen junto con sus compañeros.

3. *Desvinculados de los libros de texto gratuito*. Los textos de *Formación cívica y ética* casi no muestran vínculos con los libros de texto gratuito de la SEP, cuando deberían hacerlo en cada página, de tal manera que se integren en la totalidad del planteamiento educativo.

En esta situación los libros de *Formación cívica y ética* aludidos presentan una carga adicional a los planes y programas, en vez de constituirse en un material didáctico ágil que invite a los niños, que facilite al maestro, que refuerce, que ofrezca nemotecnias y juegos variados y haga agradable el trabajo en el aula y fuera de ella.

Hay que aclarar que muchos de los temas que se tocan en estos llamados textos de *Formación cívica y ética* estaban tratados, y con mucho mayor riqueza, en los libros de texto oficiales que se eliminaron, o van a eliminarse, con esta vergonzosa reforma. Por poner uno de los muchísimos ejemplos que podrían citarse, véase la lección 8 del libro de *Historia, quinto grado*: “El esplendor de Mesoamérica”, donde en verdad se ve el trabajo de intelectos expertos por la precisión de la referencia a documentos e interpretación de la historia, por las ilustraciones: fotos, gráficas, mapas, códigos y, sobre todo, por el profesionalismo didáctico de presentación. ¿Es que logros de esta talla no debieran aprovecharse?

Es de hacer notar que los libros de *Formación cívica y ética* dicen ser la columna que articula materiales que se tienen en la escuela, en la biblioteca de aula y en la biblioteca escolar. Sin embargo, no clarifica, ni explica, sólo da definiciones y prescribe deberes (véanse, como referencia, los libros de quinto y de primero de *Formación cívica y ética*).

4. *Descontextualización de los temas tratados*. Frecuentemente los libros agregan pequeños textos totalmente fuera de contexto, así como gráficos que no se emparentan claramente con los contenidos.

Por ejemplo, en el libro de *Formación cívica y ética* de tercero, en las páginas 54 y 55, no coinciden para nada lo escrito y las supuestas ilustra-

ciones de ese texto. En *Formación cívica y ética* de cuarto, página 8, el tema es sobre los rasgos físicos y diferencias de género y las imágenes son sobre el congreso de Chilpancingo y la declaración de independencia.

Los libros con frecuencia invitan a que el niño busque, lo cual estaría muy bien si sus sugerencias fueran acompañadas de ejemplos vívidos y atractivos, de secuencias didácticas gratificantes como punto de partida para motivar la búsqueda. Un ejemplo de esta forma desatinada de invitar, podemos verlo en la página 9 del libro de quinto grado, en el que se dice: “Mientras más te conozcas, mejor sabrás defender tus ideas y trabajar para conseguir tus metas...” ¿Cuál es la motivación para que el alumno haga caso? ¿Qué puentes se le ofrecen para tomar esos consejos? Ninguno. Casos similares se repiten en todos los libros, en los que se les dice qué hagan: se les dice con frecuencia y en modo imperativo, pero sin motivación lúdica ni didáctica.

5. *No ofrecen formas de vinculación familia-escuela.* No hay procesos didácticos que articulen esta supuesta educación “cívica y ética” con la familia, o son tan pobres, que no ofrecen horizontes para el trabajo con las familias.

Es fundamental que se vincule el trabajo en el aula con las familias de nuestros alumnos, de tal manera que las narraciones y las buenas relaciones familiares, que se presentan en los cuentos de nuestros programas oficiales, se utilicen para integrar a papás, hermanos y abuelos en el marco de esas buenas relaciones. En los libros de texto que se eliminan con esta reforma habían mejores condiciones para propiciar la relación con la familia de manera lúdica. Por ejemplo, en el libro de *Español, lecturas, de cuarto de primaria*, en la lección 7, un papá cartero le envía a su hija una postal de amor cifrado a su hija. Podemos tomar múltiples referencias como esta para invitar a los papás a hacer lo mismo. Para el niño sería una experiencia fundamental porque normalmente nunca ha recibido una carta de amor de ellos, el manejo de los valores se vincularía a nuestros planes y programas. De esta manera, y como ventaja adicional, podríamos agilizar la lecto-escritura y propiciar un contexto más divertido.

Este tipo de operaciones didácticas de vinculación con nuestros libros de texto, que suponen juegos didácticos divertidos, usos de canciones ya producidas y articulación con las familias de nuestros alumnos, están totalmente ausentes de los textos que aquí se proponen.

6. *El arte está casi totalmente ausente.* Casi no se invita a los niños a trabajar artísticamente en torno a los conceptos, presentados árida y verticalmente. Se les dice que hagan teatro, títeres y otras artes, pero no se les induce mediante ejemplos: no se sugiere de manera sistemática y articulada la realización dibujos, modelados, canciones, poemas, carteles, teatro, bailables específicos.

Los poemas que se presentan no se contextualizan, se dan como píldoras aisladas; vemos aparecer poemas de Díaz Mirón, Ignacio Manuel Altamirano y otros, pero sin trabajar los valores cívico, éticos y estéticos que en esos poemas aparecen, sin asociarlos a la música o a la representación plástica.

En sugerencias didácticas de la página 31 del libro de *Formación cívica y ética* de primero dice textualmente: “cada alumno dibuje lo que le gusta, enoja, entristece, avergüenza, sorprende o interesa”. Así dicho, sin secuencia didáctica, ni ordenamiento lúdico, ni modelo gráfico, ni manejo psíquico de los sentimientos que aquí se señalan. Pero, además, ¿por qué centrar la atención en lo que “enoja”, “entristece”, “avergüenza”? ¿por qué no en lo que enaltece, da dominio de sí mismo y ayuda a la autoestima?

¿Cómo se pretende además, que todos los niños de seis años ya tengan habilidades de dibujo figurativo? Claramente se especifica en el *Libro para el maestro, educación artística primaria*, página 120, que “los primeros intentos del niño no tienen una intención representativa”. Más adelante, en la página 126, se dice: “hay que ser cuidadosos en la forma de abordar las manualidades en la escuela, ya que no deben coartar la libertad creativa del niño sino encauzarla”.

Por otra parte, los libros de *Formación cívica y ética* casi completamente ignoran los cantos y los himnos. Y, como todo pedagogo sabe, este es un recurso didáctico fundamental para ordenar la mente, propiciar la integración del grupo, desarrollar nemotecnias, recrear normas, hacer más ligero, más llevadero el ambiente escolar. Para crear un espíritu identitario y solidario el canto positivo y orientado a valores universales es fundamental en el proceso de la educación cívica.

7. *Superficialidad al tratar la diversidad étnica.* Se le dice al niño, por ejemplo, en la introducción al libro de quinto, que “valorarás lo que diversos grupos étnicos han aportado a la riqueza de nuestro país”. Y a lo largo del libro se señalan rasgos notablemente superficiales y descontextualizados de algunas etnias. Son fórmulas vacías, demasiado exteriores y que pueden catalogarse de frívolas y pueriles. Ni siquiera dice que está refiriéndose al maya de Yucatán y que hay diversas lenguas mayas en nuestro país y en Centro-

américa. No se dice, por ejemplo, que hoy están registrados más de once mil sitios de esta gran civilización, cuyo conocimiento de los astros eran muy superiores a los de Europa hace mil quinientos años.

La referencia a las lecciones del libro *Historia, quinto grado*, de los libros de texto gratuito de la SEP, que se eliminará con esta reforma, exalta las maravillas de los ancestros indígenas. Lecciones como la 8 de este libro: “El esplendor de Mesoamérica”, la 9: “Teotihuacan y Tenochtitlan”, la 10: “Las civilizaciones de los Andes” darían un claro marco de la grandeza de los pueblos indígenas que brindan elementos culturales importantes para la identidad de México. En el libro de quinto, sería necesario vincularse y referir de múltiples formas estas lecciones hechas con maestría.

8. *Falta de respeto al mundo indígena.* En diversas páginas de los libros de *Formación cívica y ética* se presentan consideraciones poco afortunadas o francamente racistas para tratar a la cultura indígena; superficialidades como las antes señaladas.

Por ejemplo, en la página 47 del libro de quinto, aparecen oraciones en diversas lenguas indígenas, se presentan 13 ejemplos y sólo se traducen algunos de ellos. ¿De qué sirven los otros textos? Cuando se traduce el chinanteco se dice “el respeto hacia los demás no haz guerra”. Esta pésima redacción castellana ¿qué pretende?, ¿que los chinantecos, esta gran etnia del norte de Oaxaca, cuya lengua es quizá la más compleja del planeta –según los lingüistas–, no hablan bien el español?, ¿que no saben expresarse?

Es necesario profundizar en el sentido que estas afirmaciones tienen en el marco de cada una de las culturas o por lo menos en algunas de ellas.

Tomar textos indígenas con superficialidad y sin detenerse en los valores culturales y universales que los textos representan es una falta de respeto a las culturas de donde proceden.

Pero hay faltas mayores en este terreno. Por ejemplo, se toma la figura del Juárez niño, con tintes francamente racistas, al citar en la página 26 del libro de quinto, un texto de Justo Sierra: “Juárez fue, como todos sus coterriños, un pastorzuelo, un zagal casi desnutrido y sin poesía bucólica, ni en la fisonomía porque ni sus ojos ni sus labios reían con la perfectamente renovada risa de los niños”. Se dice también un poco más adelante que era “un mísero zapotequilla”, se dice que no lo amaban, que lo castigaban y que huyó ante los malos tratos.

Son muy distintas las apreciaciones que el propio Juárez hace de sí mismo y de sus seres queridos con los que vivía en la sierra. Cuenta ahí que su

tío le enseñaba a leer y que le tenía mucho cariño (véase el libro de texto gratuito de la SEP, *Historia, cuarto año*, página 125, que ahora se eliminará con esta reforma).

¿Por qué no vincular el libro de *Formación cívica y ética* con lecturas mejor seleccionadas, de los libros de texto gratuito que ya se manejan en la escuela?, ¿por qué aceptar, en un libro de *Formación cívica y ética*, expresiones francamente racistas y despectivas como las citadas del ministro porfirista Justo Sierra.

9. *Medios de comunicación y estereotipos*. El libro de *Formación cívica y ética* de quinto, en la página 9, dice que los medios de comunicación emiten juicios sin tener un conocimiento real, por lo que estos medios presentan versiones estereotipadas y prejuiciadas. Sin embargo, en la página 39 de ese mismo libro se reproduce el escrito antes citado de Justo Sierra, donde, como ya se explicó, el discurso sobre Benito Juárez es un claro estereotipo racista: “como todos sus coterráneos”, “ni sus ojos ni sus labios ríen”, “un mísero zapotequilla”. Los estereotipos negativos son frecuentes en estos libros.

Pero para capacitar a los niños para librarse de los malos efectos de los graves prejuicios de los medios, se necesita de una metodología compleja, de una didáctica sistemática y no de estereotipos y superficialidades como las que aquí se han descrito y ejemplificado.

10. *¿Por qué centrados en características negativas?* Los libros frecuentemente se centran en características negativas de diversos personajes. Por ejemplo, en la página 35 del libro de quinto, se pide que analicen situaciones y que “describan la manera en que la primera niña se burla de la segunda”. ¿Por qué no pedirle mejor a un personaje que describa cómo respetó a otro?, ¿por qué –si hay tantos ejemplos de buenas cualidades en nuestros libros de texto gratuito, se buscan las malas cualidades, y además, las malas cualidades se refieren en cuentos que no siempre son de fácil acceso?

11. *Autoevaluaciones fuera de lugar*. Con frecuencia se pide a los estudiantes que se autoevalúen respecto de temas y problemas en los cuales no se les han brindado elementos.

Es de hacer notar que no se presentan materiales para que el niño experimente mediante actividades didácticas nociones como “colectividad”, “sociedad” y luego se le formulen preguntas a su nivel para discernir. Lo

importante parecerá mostrar la norma jurídica y el ejemplo heroico como se ha prescrito siempre desde el Estado criollo.

12. *Lenguaje desfasado o claramente inapropiado.* En varias páginas se presenta un léxico que los niños no entenderán. También se presentan conceptos y procesos sociales que les son ajenos. Por una parte, los libros de *Formación cívica y ética* no invitan al niño a colaborar con las construcciones del concepto o la historia, se lo dan ya definido –frecuentemente mal definido– y con un lenguaje que parece dirigido a magistrados de lo elemental, no a niños de ocho años. Por ejemplo, cuando se dice que todos deben cumplir la ley, en el libro de tercero, en la página 46, después de una larga disertación de lo elementalmente autoritario: “ciudadanos y ciudadanas todos, sin importar su cargo, jerarquía social o económica, deben respetar las leyes, pues, ante éstas, todos somos iguales. Es tarea de la autoridad hacer que estas leyes se cumplan”.

En relación con la historia, en las páginas 36 y 37 del libro de primero, al hablar de “nuestros héroes” se refiere a episodios de la historia de México como, “la independencia”, “la época de la reforma”, “la revolución”, “la patria”, “la tiranía”, “la democracia”, “la soberanía”; a los símbolos patrios: “representan el espíritu que unió y fortaleció a los mexicanos en su lucha por la independencia, soberanía, democracia y justicia social”. Y a continuación está escrito: “Después de la revolución hemos tenido un largo tiempo de paz. En este tiempo la patria ha seguido construyéndose; es decir hemos seguido teniendo héroes que siguen guiando al pueblo”. ¿Puede un niño de seis años entender esto?!

La crítica se hace por sí sola. Sin embargo, es claro, como se explica en el *Libro para el maestro, historia, geografía y educación cívica, tercer grado*, de los libros de texto gratuito de la SEP, hoy eliminados o en proceso de eliminación, página 15, al referirse a la comprensión de los niños –a los de tercero, no a los de primero–, se puntualiza que:

Los procesos sociales, aun cuando sean actuales, no forman parte de su interés inmediato y no les encuentran significado preciso. ¿Qué significado pueden tener para los niños los cambios políticos o económicos si no participan en ellos y, además, no perciben de qué manera los afectan? ¿Qué significado pueden tener para los niños los enfrentamientos bélicos entre diversos grupos para definir la organización del Estado o las formas de gobierno? Si para los adultos, quienes participan de diversas formas en esos

procesos, es difícil comprender su significado, sus orígenes y consecuencias, para los niños resulta mucho más complicado.

Es de hacer notar que no se presentan materiales para que el niño experimente mediante actividades didácticas nociones como “colectividad”, “sociedad”, “democracia”, etcétera, y luego se le formulen preguntas a su nivel para discernir.

BIBLIOGRAFÍA

- Juárez, Benito en el libro *Historia, cuarto año de primaria*, México, SEP, 2001, (para el ciclo escolar 2002-2003).
- Hirsch Adler, Ana (2001), “Las investigaciones sobre valores nacionales en México”, *Educación y valores III*, Gernika, México.
- Latapí Sarre, Pablo (1999), *La moral regresa a la escuela*, UNAM/Plaza y Valdés, México.
- (1995), “La participación social en la educación”, *Comentarios a la Ley General de Educación*, Centro de Estudios Educativos, México.
- (2001), “La raíz moral de la democracia”, *Educación y valores*, tomo III, Ana Hirsch Adler (comp.), Grenica, México.
- Villoro, Luis (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós/UNAM, México.
- Nietzsche, Federico (2008), *Así hablaba Zaratustra*, Ediciones Leyenda, México.
- Alvarado, José (1985), *Visiones mexicanas*, SEP, México.
- Fuentes, Carlos (1997), *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Sindicales de América, México.
- Ortega y Gasset, José (1981), *El tema de nuestro tiempo*, Revista de Occidente, Madrid.
- Octavio Paz (2003), *Itinerario*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Paoli, Antonio (2006), *Jugar y vivir los valores en segundo de primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas/UAM, México.
- (2004), *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*, Universidad Autónoma Metropolitana/Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, México.
- (2002), *Comunicación y juego simbólico: relación social, cultura y procesos de significación*, Umbral, México.
- et al. (2007), “Aves y tecnología” (canción #19), *Jugar y vivir la ciencia*, David López Trujillo (ed.), Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Husserl, Edmundo (2002), *Renovación del hombre y de la cultura: cinco ensayos*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona.

SEP (2009), *Formación cívica y ética en primero de primaria*, SEP, México

— (2009), *Formación cívica y ética en segundo de primaria*, SEP, México

— (2009), *Formación cívica y ética en tercero de primaria*, SEP, México

— (2009), *Formación cívica y ética en cuarto de primaria*, SEP, México

— (2009), *Formación cívica y ética en quinto de primaria*, SEP, México

— (2009), *Formación cívica y ética en sexto de primaria*, SEP, México

— (2002), *Libro para el maestro, historia, geografía y educación cívica, tercer grado*, Libros de texto gratuito, SEP, México.

El espacio del vivir universitario: ¿conservación?, ¿transformación?

Raquel Adriana García Gutiérrez*

Los acelerados avances científico-tecnológicos, los cambios paradigmáticos, el surgimiento de múltiples identidades, la proliferación de especialidades en la ciencia, un contexto signado por fuertes desigualdades, aunado a un profundo subdesarrollo ético y a una ausencia de sensibilidad y responsabilidad con los otros y con el mundo y, por otra parte, la tendencia cada vez más socorrida a privatizar la educación y dejar de lado el humanismo que la caracterizó en sus orígenes, son algunos de los elementos del contexto en el que se desenvuelven las universidades públicas, la educación, el pensamiento.

El tiempo vivido en la universidad representa una etapa de vida fundamental para estudiantes y docentes. La universidad, como lugar de aprendizaje, contribuye a la construcción de maneras de ver el mundo, de estar en él, de relacionarnos, de transformarnos y transformarlo; es decir, su impacto en nuestro vivir es trascendente, deja huellas, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿qué espacios del vivir universitario debemos conservar y cuáles cambiar?, ¿en qué medida la formación que ofrecemos y de la que somos partícipes, permite anticipar las necesidades de un mundo cambiante para los próximos 30 años?

* Profesora-investigadora en el Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

CAMBIO Y CONSERVACIÓN: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

Las instituciones, los sujetos que las conformamos, así como los saberes y el entorno cambian constantemente; sin embargo, también conservamos, nos acostumbramos, permanecemos.

La vida personal, social e institucional, se ha complejizado en todas sus dimensiones, podemos observar en diferentes espacios sociales, en los medios de comunicación, en el desarrollo tecnológico, en el espacio del vivir universitario, una realidad cambiante, interconectada, que también ha hecho cada vez más difíciles los procesos metodológicos y teóricos para conocerla, para promover su comprensión, para aprehenderla en profundidad. Los campos disciplinares se multiplican, las especialidades crecen de manera exponencial; en 2009 la UNESCO registra 2 741 especialidades sólo para el campo de la ciencia y la tecnología. Se vuelven a discutir y a repensar conceptos como interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina. Además, la adquisición del conocimiento ya no es privativa de las instituciones educativas; se desarrolla tecnociencia en las empresas, se multiplican las vías para aprender; todo esto ha llevado a los estudiosos a cuestionar y a proponer otras maneras de acercarnos a la realidad. Por ejemplo, en los últimos 25 o 30 años, han aparecido una gran diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las ciencias humanas, para abordar y enfrentar esta compleja realidad. Procesos metodológicos que se conocen hoy día con el nombre general de metodologías cualitativas, entre otros, y que han sido divulgados en un número de publicaciones, que va desde unos 400 libros hasta más de 3 500 publicaciones parciales (capítulos de libros y artículos de revistas). Estas orientaciones metodológicas tratan de ser *sensibles* a la complejidad de la vida moderna y, al mismo tiempo, estar dotadas de procedimientos *rigurosos*, *sistemáticos* y *críticos*, es decir, poseer una alta respetabilidad científica (Martínez, 2007).

No sólo es necesario transformar y enseñar en la universidad los métodos para comprender la complejidad de la vida y de las instituciones, sino promover desde el espacio universitario la voluntad de cambiar, y de hacer conciencia de lo que queremos conservar, sabiendo que no se pueden realizar cambios profundos si no se transforma el pensamiento, las mentalidades, las formas educativas de enseñar, de aprender, de pensar lo que es necesario saber: retos y desafíos permanentes en la educación.

Si bien estamos ciertos de que la educación *per se* no puede ser un factor único para detonar el cambio social, sí podemos afirmar que sin educación no hay posibilidades de transformación.

EL VIVIR UNIVERSITARIO: ESPACIO DE RELACIÓN E INTERACCIÓN

Como seres vivos constituidos por sistemas moleculares con estructuras determinadas –vinculados al medio, a la naturaleza–, sabemos que lo externo incide sobre nosotros, gatilla cambios en nuestra estructura.

En el proceso evolutivo, nos transformamos como especie en un vivir de recolección y compartir alimentos. En la recolección se transformó de manera importante nuestra corporalidad, se dio un cambio en el modo de vida, tenemos una historia de convivencia en la que la mano se transformó en un instrumento de manipulación, se hizo una con los dedos y se transformó en un órgano de caricia, y también a veces de castigo, se usa para indicar, para decir qué hacer, qué pensar, qué sentir, en una palabra, para ejercer poder y ser autoritarios. Sin embargo, lo que evidentemente es cierto, es que cambiamos, nos transformamos, *somos y nos construimos* en el espacio relacional. Coordinamos nuestro convivir en la generación de realidades y mundos, diría Humberto Maturana: “en el lenguajear, que tiene que ver con los saberes, los haceres, las emociones, los sentires.

Los espacios comunicativos y del vivir tienen su origen en la familia ancestral, que de manera arcaica representa el ámbito de cercanía duradera, en el bien-estar de una convivencia de colaboración, en el compartir alimentos y el placer de la cercanía corporal y la intimidad sexual, somos seres sociales y afectivos por excelencia. Nos hemos constituido como especie a lo largo de muchos cientos de miles de años en procesos como el amar, en la cercanía, donde la proximidad corporal es lo que brinda el placer de estar juntos.

En la familia ancestral se origina lo biológico-cultural. Al surgir lo humano en la familia ancestral, se da desde el principio un entrelazamiento de la dinámica biológica de la realización del vivir con la dinámica cultural del convivir: biología cultural la llama Humberto Maturana.

Con el lenguaje aparece lo humano. Los seres biológico-culturales vivimos inmersos en el conversar, la cultura es una red cerrada de conversaciones. No tenemos conciencia de la cultura a menos que reflexionemos sobre

ella. Una parte de nuestro vivir transcurre en la institución educativa, lenguajeamos, nos relacionamos, conversamos, creamos una cultura del vivir en este espacio social. Al respecto, Rigoberto Pupo afirma:

[...] el lenguaje, en tanto mediación central entre el pensamiento, la conciencia y la realidad, puede contribuir con eficacia al impulso de la cultura. Hay que desarrollar la sensibilidad en los marcos de los procesos intersubjetivos de la comunicación, pues en la cultura el contenido cognoscitivo “puro” no es suficiente. La sensibilidad cualifica por excelencia a la cultura [...] La asunción del concepto del saber –y no el de conocimiento como ha sido tradicional– comprendido (el saber) como forma integral humana que incluye todos los medios que emplea el lenguaje para designar y penetrar en la realidad permite vincular estrechamente conocimiento y valor, sobre la base de las necesidades, los intereses, y los fines humanos. Al mismo tiempo, ayuda a comprender que la verdad no se descubre espontáneamente, a través de una relación abstracta sujeto-objeto, sino que se revela en procesos intersubjetivos, en espacios comunicativos, que integran en su síntesis: conocimiento, valor y praxis (2010:11-17).

La relación intersubjetiva es fundamental para construirnos, para aprender; sin embargo, nuestra cultura enfatiza exigencias y expectativas (generalmente para lograr “el éxito”, “un lugar”, “el primer lugar”, sin definir claramente a qué se refieren estos términos), lo que genera miedo, inseguridad, frustración y lleva en buena parte a negar la colaboración promoviendo la competencia y la discriminación. En esta cultura se convive en el dolor y el sufrimiento, el desencanto y la pérdida del respeto de sí mismo.

Es por esta razón que a la universidad atañe promover la discusión sobre lo que significa ser persona, aportar al desarrollo de la autonomía de los sujetos, enseñar formas distintas de relacionarnos.

Desde una visión centrada en la persona, es decir, en el o los estudiantes, como se concibe en el sistema modular, personalizar la educación significa orientar, facilitar, acompañar el aprendizaje de los estudiantes proceso individual que se realiza *siempre* en condiciones sociales: leyendo a otros, hablando con otros, escuchando a otros, y que está mediado por la historia personal, local, global, por la cultura, las condiciones sociales, económicas, etarias, culturales, de género, emocionales y psicológicas de quien aprende.

En este sentido, la enseñanza personalizada se concibe como proceso dialógico, que promueve que tanto los profesores como los estudiantes constru-

yan saberes, valores, sentires, habilidades y actitudes diversas. Trabajar por desarrollar la inteligencia en las instituciones educativas significa entender que la inteligencia es más bien plasticidad conductual ante un mundo cambiante, y que no tiene que ver con los saberes solamente, es decir, se refiere a promover una enseñanza orientada a abrirnos al mundo (docentes y estudiantes), reafirmar nuestra individualidad y también reconocer con orgullo nuestra pertenencia y orígenes comunitarios, locales y planetarios, promover el compromiso de trazar caminos para aprender a vivir.

Buscar la amorosidad educativa nos revela que el amor no tiene que ver con la solidaridad, sino con asumir que el otro surge desde su legitimidad, desde su *ser legítimo otro*, que no tiene que disculparse por ser quien es. Es un modo de estar en relación desde la legitimidad de ser quien soy. Tarea pendiente aún en buena parte de las instituciones educativas, donde en no pocas ocasiones la desigualdad económica, la marginación de la que provienen no pocos estudiantes, a veces resulta en procesos inconscientes de incompreensión y discriminación hacia ellos.

Si aprendemos el vivir humano cotidianamente, y éste se conserva en el devenir histórico, la educación es una posibilidad transformadora de la convivencia.

Transformar la convivencia requiere modificar el sentido y significado que tiene la actividad de estudio como un proceso permanente, creativo y placentero. La universidad puede también aportar a la formación de estudiantes competentes, ya que en los cuatro o cinco años que asisten a la universidad, es necesario profesionalizar su actividad de búsqueda, de interés por el saber, promoviendo e incorporando en su *habitus* el placer y el amor por aprender, por descubrir, por disfrutar, concepción que pretende ir más allá del sentido economicista e instrumental elaborado familiar y personalmente.

Como afirma Alicia Montes de Oca Rivero, algunos retos para los modelos pedagógicos son también aprender a desarrollar los proyectos vitales y sociales para transformar las condiciones dadas (2008).

Trabajar en la universidad a favor de una ética de la convivencia, significa promover la vinculación con los demás contra los prevalentes debilitamientos del convivir y el deseo creciente de autonomía individual. La formación profesional incluye trabajar por la autonomía de los estudiantes.

[...] la autonomía del individuo constituye un constructo sistémico integrado por procesos de autoexpresión, autorregulación, autodeterminación, autoac-

tualización o autorrealización que se construyen en relaciones de interacción con los otros significativos a través de la formación de la identidad personal mediante las elaboraciones del autoconcepto, la autoestima (2005:5).

Los enfoques actuales de la complejidad, lejos de considerar el tema de la autonomía de la persona como necesidad inmanente del individuo aislado o descontextualizado, al estilo de ciertas elaboraciones clásicas de la psicología humanista, permiten su interpretación a la luz de la intervencionalidad con el contexto.

La educación ha de revestir a todo individuo con la capacidad de ser sujeto, de conformar consciente y autónomamente su vida. La autonomía de los individuos ha de entenderse no en oposición a, sino como forma organizacional particular de las fuerzas sociales que, por otro lado, condicionan su subjetividad:

Junto a ello, el respeto a las diferencias, el rigor de la sustentación argumentada junto a la libertad de imaginación, la disposición a la construcción conjunta y solidaria del “conocimiento” (que es también experiencia individual y colectiva compartida en torno a las situaciones vitales de relevancia); es decir, la formación de habilidades para la reflexión crítica y la potenciación de la creatividad en torno a valores humanos sustentados en criterios multilaterales consensuados, constituye una necesidad de la complejidad social (Ovidio, 2005:15).

Es por esto que la discusión en los colectivos docentes sobre conceptos como formación, desarrollo, hominización, saber, conocimiento, verdad, se vuelve entonces indispensable. Sobre este último, Rigoberto Pupo aporta una interesante afirmación:

[...] el acceso a la verdad requiere de una concepción compleja y flexible que priorice un enfoque de integralidad incluyente en la aprehensión de la realidad asumida. Creo que el concepto de saber, con un nuevo sentido hermenéutico, al margen de su significado histórico tradicional –como conocimiento en general, de algún modo garantizado en su verdad, por su objetividad lógico-cognoscitiva, la identidad y la adecuación–, resulta una alternativa posible. La intelección del saber con un nuevo sentido hermenéutico, cuya interpretación se dirija no sólo al conocimiento, sino que incluya el valor, la praxis y la combinación, abre perspectivas heurísticas inagotables. Propicia, ante todo, que

no se absolutice la razón, entendida como único juez legitimador, y se incluyan los sentimientos y otras formas aprehensivas humanas en la construcción de la verdad (2010:16-17).

LA DIMENSIÓN DE LA CURRÍCULA

Los cambios contextuales han dado origen a diversas acepciones del término currículum; Juan Miguel González Velasco (2008) lo define como un constructo social en el que intervienen varios actores que a su vez tienen una responsabilidad social. Representa una selección cultural que se compone de una serie de procesos con capacidades y valores, contenidos (formas de saber) y métodos o procedimientos que demanda la sociedad en un momento determinado.

Según el autor, en las actuales circunstancias de complejidad social, política, económica, el diseño curricular que intente ser integral, como lo ha pretendido ser el modelo educativo modular de la UAM-Xochimilco, requiere implementar estrategias que faciliten, en todos los miembros de las instituciones educativas, un nuevo modo de pensar basado en aspectos como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir, y en el afrontamiento estratégico de la incertidumbre.

Esto implica generar procesos permanentes de problematización e interrogación sobre la pertinencia contextual, pedagógica y filosófica de lo que se enseña, ya que a veces, “se exige más que se enseña”. Enseñar a pensar, promover la creatividad en un clima de respeto y afecto, confiar en los estudiantes, en sus posibilidades y capacidades, promover una enseñanza basada en preguntas y no en respuestas previamente reducidas por los propios esquemas cognitivos de los y las docentes, es parte de los retos y de la actividad continua de profesores y directivos.

La UAM-Xochimilco conserva en sus diseños curriculares una noción de formación que no sólo se limita a competencias *preformativas* ligadas al campo laboral y orientada a cumplir con los intereses del mercado, sino a la formación de sujetos sociales sensibles, pensantes, activos y comprometidos con su actuar, que no se reducen a ser consumidores de información y ejecutantes de ciertas competencias. Como universidad pública, ofrece respuestas a los intereses de la producción y de las demandas de la economía de mercado, pero fundamentalmente atender las demandas de las mayorías

sociales, cumplir con la misión de formar especialistas, profesionales y ciudadanos que contribuyan a la invención y creación de una mejor sociedad, más equitativa, justa y sensible, directrices que debemos conservar.

Sin embargo, en la vida cotidiana de la universidad escuchamos quejas generalizadas por parte de los y las docentes sobre el poco interés y compromiso de los estudiantes, dificultad para lograr que se interesen en los textos, en las discusiones, severos problemas para comprender las lecturas, y dificultad en la expresión oral y escrita. Y las interrogantes permanecen: ¿cómo formar profesionales preparados, comprometidos con su actuar, abiertos al cambio y con sensibilidad social, que además tengan una formación disciplinar y conceptual sólida?, ¿qué es necesario ajustar en los diseños curriculares?, ¿cuáles serían algunos elementos de reflexión y aprendizaje que como profesores tendríamos que aprender en el ámbito del diseño curricular?

CONTRATO EPISTEMOLÓGICO Y SOCIAL Y REFLEXIÓN DOCENTE

La expresión “contrato epistemológico y social” (Lemoigne, 1995) se refiere al estatuto del conocimiento legítimo que cada sociedad funda históricamente y que, por supuesto, se refleja en los procesos educativos inmersos en relaciones íntimas con el contrato epistemológico y social dominante. De manera importante, Occidente ha legitimado los saberes de la ciencia desde hace 300 años y, en este sentido, las instituciones educativas generalmente tienden a legitimar y reproducir la enseñanza del paradigma cartesiano-positivista.

La relevancia histórica del paradigma cartesiano-positivista, tal vez se encuentre en la aportación tan importante que ha aportado la ciencia al desarrollo de las fuerzas productivas por medio de la tecnología. No podemos soslayar que bajo este paradigma, la ciencia y la tecnología se han desarrollado de manera geométrica, aunque sabemos que no siempre las bondades y comodidades de los avances llegan a todos ni tampoco han favorecido el desarrollo de diversos campos de la vida humana, ya que pareciera que se han convertido más en un fin que en medios para ser más humanos, para bien-estar.

Algunas de las modalidades que este paradigma traduce en el aula en la relación docente-alumno, son las siguientes: *a*) enseñar los saberes (que por cierto han sido previamente tamizados por los propios esquemas cognitivos, culturales, políticos y éticos de los docentes) como si fueran “verdades

acabadas”; *b*) trabajar en una didáctica de la respuesta más que en una didáctica de la pregunta (como dice Paulo Freire), impidiendo o limitando “pensar el pensamiento” y también limitando la promoción el amor al conocimiento; *c*) reducir la concepción de los estudiantes a “seres racionales”; *d*) promover y mantener los “mitos” de la “autoridad académica”: el profesor es el que sabe y el alumno quien recibe información.

Tareas fundamentales de la formación docente se refieren a la discusión permanente sobre cuestiones gnoseológicas, metodológicas y axiológicas que caracterizan a las distintas propuestas paradigmáticas para poder comprenderlas en su conjunto, en su contexto, así como reaprender métodos que planteen una actitud diferente ante el mundo, la naturaleza, la vida y hacia el propio conocimiento. Sabemos que la transición de un paradigma o modelo de hacer ciencia a otro, constituye un proceso lento y matizado por múltiples y diversas resistencias por parte de las comunidades científicas y de los intereses políticos y económicos.

Por ejemplo, durante el siglo XX, los trabajos de cibernéticos, sistémicos y epistemólogos, permitieron la aparición de un corpus de conocimientos susceptible para plantear un paradigma alternativo e integrador con base en los retos globales del siglo XXI. El denominado paradigma de la complejidad, entendido como *una forma específica y nueva de racionalidad*, según Carlos Eduardo Maldonado (2010), no constituye un paradigma en el estricto sentido de un modelo de hacer ciencia “dominante”, unificado, ya que comprende diferentes enfoques, niveles y aproximaciones metodológicas.

Como creación histórica que representa la inter-relación entre conocimiento, sociedad y educación (contrato epistemológico y social a decir de Jean-Louis Le Moigne), la propuesta de la complejidad, aborda las dimensiones gnoseológicas, metodológicas y axiológicas.

La complejidad no separa los planos de la realidad ni los componentes de la misma, sino que intenta revelar lo real como movimiento y como forma, antes que como sustancia. Desde hace varios años se ha construido una red de trabajo en ciencias de la complejidad en diferentes centros académicos de distintas partes del mundo; tiene un corpus conceptual con categorías como sistemas complejos, caos, atractores, fenómenos de autoorganización, rupturas de simetría y bifurcación, estados en equilibrio, cercanos al equilibrio, estados caóticos, estructuras disipativas, modelos de autoorganización, autopoiesis, no-linealidad, sistemas abiertos, etcétera.

Es importante señalar que la complejidad no trata todos los fenómenos sino se concentra en los sistemas dinámicos. El método exige un pensa-

miento relacional, su centralidad la constituye la recuperación del sujeto cognoscente, aporta una hermenéutica del mundo y de la vida. Constituye una racionalidad orientada a la prospectiva: el estudio de lo real y de lo posible como fundamento de lo real.

En este sentido, los nuevos planteamientos de la ciencia son cercanos al sistema modular, que persigue una mirada sinóptica y relacional del saber que facilite la construcción de puentes interdisciplinarios entre los módulos y las asignaturas constituyentes de los mismos. El diseño curricular, a partir de módulos, se orienta a enseñar a pensar la realidad en sus múltiples relaciones, en su movimiento, asumirnos como sujetos de experiencia, conectados, vinculados a las estructuras, conformados en campos relacionales, donde la realidad no es independiente del sujeto que la observa.

La educación, como gran metáfora de la vida tiene mucho que hacer en el logro de un saber integral incluyente, en la búsqueda de la verdad. Una educación que renuncie a los métodos transmisionistas y al discurso teorizante y abstracto, y asuma la intersubjetividad como modo idóneo de formación humana, desarrolla sensibilidad, actitudes cognoscitivas creadoras, razón utópica y propicia que el lenguaje genere acciones creativas. Al mismo tiempo estará en mejores condiciones de vincular estrechamente los mundos de la vida, de la escuela y del trabajo, sin autoritarismos, intolerancias y cientificismos excluyentes (Pupo, 2010:19).

Los procesos de diseño, rediseño o adecuación curricular se enriquecerían si trataran de recuperar en lo posible la visión hologramática que se perseguía en sus orígenes, y también si se utilizaran diversos recursos comunicativos, se recorrieran caminos no transitados, más flexibles acompañados de formas de interrelación novedosas, cuya función principal sea motivar a los estudiantes a aprender, promover su proceso de inserción social a la universidad de una manera suave y afectiva, proporcionar una mirada contextualizada de lo que son las disciplinas, ofrecer elementos de reflexión e interés para el estudio del enfoque de la complejidad e iniciar la discusión y en ciertos niveles de creciente complejización investigar desde la Interdisciplina apostando a lograr un trabajo transdisciplinar.

INVESTIGACIÓN E INTERDISCIPLINA

Dos de los ejes que conforman el sistema modular constituyen hoy en día temas de discusión en diversos ámbitos académicos: la investigación formativa y la interdisciplina.

El sistema modular en su propuesta filosófica y didáctica ofrece herramientas valiosas como la investigación modular, que utilizada de manera consciente favorece el logro de los objetivos fundantes de la UAM-Xochimilco, mismos que hoy se refrendan en el *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012*: “la investigación modular, involucra a los alumnos en su proceso formativo, propicia una actividad cercana a la práctica profesional, privilegia el trabajo en equipo y favorece el sentido crítico y el compromiso social”.

En la UAM-Xochimilco, *formar en, para y a partir de la investigación* significa reconocer la función mediadora de la actividad investigativa como práctica social educativa, que dinamiza el proceso de transformación de la persona en términos del desarrollo de sus potencialidades, y de su conciencia. Involucra los fines asignados a la enseñanza, que son la apropiación del saber y la profesionalización, que trabaja por formar habilidades y competencias necesarias para la profesión, y para la producción científica, así como para la vida y la ciudadanía.

Enseñar a investigar consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos.

Podríamos definir a la investigación como una actividad humana compleja, conformada por diversas acciones, que se realiza de manera individual pero siempre en condiciones sociales y también colectivas de trabajo. Es un proceso que permite desarrollar saberes, articularlos, desplegar competencias diversas, así como también formar actitudes y valores.

Si la investigación modular se concibe como una actividad compleja multidimensional, que si bien implica un producto, es también un proceso, una serie de contenidos y un conjunto de prácticas susceptibles de ser enseñadas y de aprenderse en el salón de clases y en la comunidad, hace necesario diseñar estrategias para esta actividad, lo que significa pensar el sentido, el lugar y la forma en que se articula con el proceso global al cual contribuye. No nos referimos meramente a una elección de tipo didáctico o curricu-

lar, sino a la convicción de que la investigación modular tiene tras de sí toda una visión filosófica, sociológica, epistemológica, metodológica y de la naturaleza de la práctica misma de investigar para formar, de manera consciente, competencias no sólo profesionales sino, en un primer nivel, promover la formación de estudiantes competentes, que en el actual contexto –ya bien lo ha sustentado Jacques Delors en la conocida obra *La educación encierra un tesoro*– cobra importancia fundamental: aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser y aprender a hacer (García, 2008).

El modelo educativo modular, nace en un contexto donde la interdisciplina se pone de moda, se pretendía innovar la enseñanza incorporando este enfoque, lo que ha constituido más un anhelo que una realidad, ya que sabemos que el trabajo interdisciplinario, aplicado básicamente a la investigación, exige trabajo colectivo que hoy por hoy en un contexto marcado por la individualización, por la compartimentalización, por la carrera por los puntos, es poco probable realizar; sin embargo, se ha vuelto también una exigencia en los espacios académicos y de investigación.

Si bien en sus orígenes la Universidad se planteó la transformación ética de los sujetos a formar, la contribución al cambio social, los profesores hemos enseñado “contenidos disciplinares”, aislados y fragmentados; la investigación se sigue haciendo bajo el modelo positivista, y la flexibilidad esperada de un sistema modular no se ha podido llevar plenamente a cabo.

Históricamente, la práctica del rigor científico orilló a la ciencia a construir casilleros del saber, las disciplinas se hiperespecializaron y se fragmentaron, haciendo cada vez más difícil pensar el mundo, se forzó a la realidad humana a encajar en un orden, a separar lo que estaba unido.

De la misma manera, la investigación ha ido perdiendo la independencia que preconizó alguna vez, en el contexto presente marcado por los intereses del mercado; es sabido que el complejo tecno-industrial se apropia de buena parte de la investigación tanto básica como aplicada, que cada vez se desliga de las necesidades sociales, y se acerca más al mercado.

Georges Gusdorf afirma que los orígenes de la exigencia interdisciplinaria se inscribe desde los orígenes del saber en Occidente y ha constituido un eje del desarrollo del conocimiento a lo largo de varios siglos: los sofistas griegos, la pedagogía de la totalidad afirmada por Plinio; Alejandría como centro de investigación y enseñanza, las ideas pedagógicas de Comenio, las universidades europeas del siglo XIII, que se perpetuaron bajo la forma del humanismo tradicional hasta la década de 1770, entre otros, han postulado de una u otra manera la necesidad de la integración del saber, unas veces

con mayor fortaleza y en otros momentos su presencia se desdibuja, pero es evidente que la reflexión sobre esta temática vuelve a ocupar un lugar fundamental en los centros de investigación y en las instituciones de educación superior, y se vincula a la discusión sobre conceptos relacionados como multidisciplina y transdisciplina.

Pablo González Casanova comenta cómo la interdisciplina en el momento actual tiende nuevamente a buscar el vínculo entre las ciencias y las humanidades, cuyos procesos de encuentros y desencuentros han sido parte de la historia de la cultura humana.

Para poder hablar de interdisciplina es necesario referirnos al concepto de “disciplina” que, según González Casanova, se refiere al rigor y a la exactitud propias del trabajo científico, pero además y de manera importante, al trabajo intelectual en campos, áreas o aspectos.

Los problemas de lo que significa el “rigor”, “la exactitud”, han estado siempre presentes en el devenir histórico del conocimiento científico. La ciencia positiva favoreció la especialización disciplinar, pero también provocó severos problemas de incomunicación entre los científicos, que además se han sumado a factores de tipo político, ideológico, financiero.

Según González Casanova, la palabra interdisciplina apareció por primera vez en 1937 en un escrito del sociólogo Louis Wsirtz; asimismo, señala el autor que la Academia de Ciencias de Estados Unidos había empleado la expresión “cruce de disciplinas” y el Instituto de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale había pugnado por una “demolición de las fronteras disciplinarias”. También ubica para fines del siglo XX, como un movimiento contra los excesos de la especialización, la ocurrencia de una revolución teórica y metodológica que proviene de varios autores y de diversas disciplinas entre las que destacan las matemáticas, la psicología, la epistemología, la informática. Entre los antecesores modernos de la discusión interdisciplinaria destacan Ludwing von Bertalanffy, Norbert Wiener, Kenneth Ewart Boulding.

El análisis de las modalidades epistemológicas son temas obligados de discusión para los profesores universitarios. Preguntas importantes a incorporar en los procesos de formación docente son: ¿dónde y cómo surge el pensamiento integrador interdisciplinario?, ¿quiénes son sus representantes y qué plantean?, ¿qué es y qué no es la interdisciplinarietà?, ¿cómo incorporar un pensamiento interdisciplinario a la currícula de las diversas carreras que ofrece la universidad?, ¿qué relación existe entre la interdisciplina y

el pensamiento complejo?, ¿qué es la interdisciplina, las disciplinas, la multidiscipliplina y la transdisciplina?

CONCLUSIONES

La anterior reflexión reivindica los elementos fundamentales que conforman el denominado sistema modular; sin embargo, es necesario repensarlos y actualizarlos a la luz de los cambios paradigmáticos y de la experiencia vivida en más de 35 años de praxis educativa. La reflexión como acto de la emoción cambia el sentir, el hacer, el espacio relacional. La única manera que existe para realizar transformaciones culturales en los espacios educativos es la reflexión. Ésta se aprende conviviendo con otros seres humanos que reflexionan. Los jóvenes necesitan adultos a quien respetar, que los miren, que los escuchen, que los inviten a reflexionar, ¿los maestros los invitamos a la reflexión?

Si la educación se piensa como transformadora, significa transformarse en la convivencia, en la creación de un vivir y crear compromisos de convivencia desde el respeto y la aceptación.

Se trata de combinar factores humanos y tecnológicos, recursos económicos y educativos.

Diseñar, más que planes y programas, rutas de aprendizaje, rutas que no sean lineales, sino que desde su nacimiento sean espirales e interconectadas entre sí y con el mundo (Badilla, 2009:7).

También es importante lograr una filiación exitosa de los estudiantes al espacio universitario, motivarlos hacia el estudio, hacia la construcción de proyectos de vida, a ser autónomos.

Consideramos que es posible, a partir de la reflexividad, de la incorporación de nuevos paradigmas y del trabajo académico participativo y conjunto, superar la fragmentación en que se encuentran los saberes, las relaciones y la propia mirada de lo social. Es decir, que una currícula integradora, la investigación modular, la investigación interdisciplinaria, la formación docente, pueden construir una propuesta articuladora para organizar el conocimiento, fomentar la apertura a un paradigma multidimensional, subrayar la importancia valórico-ética y ecológica de lo multidiverso, y articular una convivencia respetuosa y armónica que reúna lo diferente y que torne coherentes las posibles contradicciones de los diversos objetos de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Badilla S., Eleonora (2009), “Diseño curricular: de la integración a la complejidad”, *Actualidades Investigativas en Educación*, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, vol 9, núm. 2 [<http://revista.inie.ucr.ac.cr>].
- Barbero, Jesús Martín (2005), “Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales”, Bogotá [[http://www.debatte-cultural.net/Observatorio/Jesús Martín Barbero2htm](http://www.debatte-cultural.net/Observatorio/Jesús%20Martín%20Barbero2.htm)].
- Cohen, Ester (2007), “Transdisciplina: articulación entre ciencia, tecnología y ética”, *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 3, núm. 8, “Educación y ambiente”, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- D’Angelo Hernández, Ovidio (2005), *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*, Acuario, La Habana.
- Follari, Roberto (2007), “La interdisciplina en la docencia”, *Polis*, revista de la Universidad Bolivariana, vol. 5, núm. 16, Universidad Bolivariana, Santiago, Chile.
- García Gutiérrez, Raquel Adriana (2008), “Formación docente e investigación modular. Puentes hacia la ética y al conocimiento”, *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, núm. especial, “Educación: problemas y tendencias”, UAM-Xochimilco, México.
- González Casanova, Pablo (1986), *Disciplina e interdisciplina en ciencias y humanidades*, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (Colección Ensayos de Nuestro Tiempo), México
- González Velasco, J.M. (2008), “Reflexiones sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo”, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Gusdorf, Georges (1983), “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”, en L. Apostel *et al.* (coords.), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, traducción de Jesús G. Pérez Martín, Tecnos/UNESCO, Madrid/París.
- Delgado, Carlos y Sotolongo, Pedro (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Clacso, Buenos Aires.
- Lemoigne, Jean Louis (1995), *Las epistemologías constructivistas*, QSJ, París.
- Malinowski, Nicolás (2006), *Formas y determinantes del fracaso estudiantil en primer año universitario*, Bibliotheque du Lereps-Ciress, Toulouse.
- Martínez Miguélez, Miguel (2001), “La excelencia en la docencia universitaria de hoy”, *Polis*, Revista académica de la Universidad Bolivariana, vol. 1, núm. 1, Universidad Simón Bolívar, Caracas.

Pozzoli, Ma. Teresa (2007), “Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada. Pensamiento complejo y transdisciplinariedad”, *Polis*, revista de la Universidad Bolivariana, vol. 5, núm. 16, Universidad Bolivariana, Santiago de Chile [<http://redalyc.uaemex.mx>], fecha de consulta: 3 de mayo de 2009.

Pupo, Rigoberto (2010), Una formación a los saberes globales y fundamentales de la docencia”, diplomado “Transformación educativa”.

Educación, globalización y complejidad: utopía social para un mundo incluyente*

Patricia Gascón Muro**

Desde hace varios años hemos asistido al desarrollo de un proceso que se ha denominado globalización. Este proceso señala la fase contemporánea de la economía mundo que se inició en el siglo XVI mediante la vinculación de los, desde entonces, viejo y nuevo mundos, gracias al ir y venir de diversas formas de vida, ideas y mercancías que, a partir de esas fechas, cruzan sin cesar, de punta a punta, los grandes océanos. La globalización supone un espacio único e interrelacionado. Hace referencia al globo, a la Tierra en su conjunto, y a la multiplicación de las redes de producción, circulación e información que han traído consigo los desarrollos de la informática y la telemática. La interconexión del planeta a velocidades cada vez menores, y con técnicas que se innovan día tras día, ha llevado a algunos especialistas a hablar de la desterritorialización de las relaciones sociales y del desarrollo de un nuevo tipo de realidad: la realidad virtual que, entre otras cosas, trae aparejada la conformación de nuevas comunidades: las comunidades virtuales.

* Este trabajo recoge las ideas centrales que se discutieron por primera vez dentro de las actividades del proyecto “Por una nueva ciudadanía”, en la República Dominicana, y que más tarde fueron presentadas como una contribución a la Cátedra de Condición Humana y Complejidad del Instituto Universitario del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) y de la Oficina UNESCO de Montevideo.

** Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.

La globalización implica la interacción de actividades dispersas: bienes, servicios y todo tipo de acciones y relaciones se interconectan, de tal suerte que pareciera ser que el espacio ya no cumple hoy la función central que ha desempeñado históricamente como sustrato, escenario, incentivo y producto-productor de la acción humana.

La globalidad trae consigo también el desarrollo de la impresión de simultaneidad. Al permitir vincular, en tiempo real, acontecimientos que se desarrollan en los lugares más lejanos del planeta, reforzamos la sensación de la pérdida de importancia del espacio. Pero, además de esto, la globalización permite que todos podamos seguir, a través de las pantallas, “en vivo y en directo” eventos que acontecen en otras latitudes y que pasan a ser noticia cotidiana, a formar parte de nuestras vidas, reforzando así la impresión de un mundo que se uniforma, que sigue las mismas noticias, que consume los mismos productos y que homogeniza, cada vez más, las referencias culturales, globalizándolas simultáneamente. Así, un mismo producto puede tener componentes elaborados en diversas partes del mundo y, en cada una de nuestras ciudades podemos, por ejemplo, comer comida china y cenar una pizza mientras escuchamos música de la India y bebemos un ron del Caribe. Es este el nuevo mundo en el que, se supone, finalmente, entramos todos. Imaginamos que hemos logrado conformar una síntesis que incorpora un poco de todas partes y que nos hace vivir con referencias y relaciones a lo largo y ancho de toda la Tierra en un tiempo real, es decir, inmediato.

La globalización sirve también para justificar todo lo bueno y malo del mundo. Se utiliza para explicar las causas, y la inevitabilidad, de las crisis económicas, políticas y culturales. Nada se puede, se dice, contra esta fuerza avasalladora que lo domina todo y que determina, irremediamente, el sentido y la calidad de nuestras vidas y de nuestro futuro.

Sin embargo, si observamos las cosas más de cerca el panorama cambia. En primer lugar, la globalización no señala el fin de la importancia del territorio. Baste recordar que, más de las dos terceras partes del conjunto de las comunicaciones mundiales parten de Estados Unidos; es decir, la globalización tiene un claro punto de anclaje y de partida.

Por otra parte esta nueva etapa de la economía mundo está estructurada, no con base en la inclusión, sino en la exclusión, de la mayor parte de los habitantes de la Tierra. Los especialistas consideran que tan sólo el 20% de la población activa bastará para hacer funcionar la economía del planeta por lo que, a menos que organicemos nuestras sociedades de manera dife-

rente, las oportunidades de empleo disminuirán cada día. Según el Informe sobre el Empleo en el Mundo 2001 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “un tercio de la población activa mundial –unos tres mil millones de personas– están desempleadas, subempleadas o ganan menos de lo necesario para sacar de la pobreza a su familia” (OIT, 2002:17).

Pero la globalización también ha acrecentado las diferencias entre naciones y entre los ricos y pobres de todo el mundo. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) los países industrializados, que representan 15% de la población de la Tierra, concentran 76% del consumo mundial. Mientras tanto, casi tres quintas partes de los 4 400 millones de habitantes de los países en desarrollo no tiene acceso al saneamiento; un tercio carece de agua limpia; 25% no tiene vivienda adecuada y 20% no tiene acceso a servicios modernos de salud (PNUD, 1998:50-51). El propio PNUD afirma:

La globalización está integrando no sólo los mercados comerciales, de inversión y financieros. Está integrando también los mercados de consumo. Esto tiene dos efectos, económicos y sociales [...] Desde el punto de vista social se están descomponiendo las barreras locales y nacionales en la fijación de normas y aspiraciones sociales al consumo. La investigación de mercados determina la existencia de “élites mundiales” y “clases medias mundiales” que siguen los mismos estilos de consumo, mostrando preferencias por “marcas mundiales”. Existen los “adolescentes mundiales” –unos 270 millones de 15 a 18 años de edad en 40 países– que habitan un “espacio mundial”, un mundo único de cultura pop, empapándose de los mismos videos y música y constituyendo un mercado enorme para las zapatillas, las camisetas y los pantalones de mezclilla fabricados por diseñadores[...] ¿Cuáles son las consecuencias? En primer lugar, se ha abierto una multitud de opciones de consumo para muchos consumidores, pero muchos quedan excluidos por falta de ingreso (PNUD, 1998:6).

En efecto, la globalización de las élites “que habitan un espacio mundial” excluye a las masas. Podríamos concluir que asistimos a la globalización de la exclusión. El propio PNUD sostiene que, de los 4 400 millones de habitantes de los –eufemísticamente hablando– “países en desarrollo”, 20% de los niños en edad de educación primaria no asisten a la escuela y alrededor del 20% de la población de estos países no tiene suficiente energía dietética y proteica y “esto pese a que los hogares pobres gastan por lo

menos la mitad de su ingreso en alimentos” (PNUD, 1998:50). Las madres malnutridas transmiten sus deficiencias a sus hijos los que, cuando van a la escuela, están “menos alertas” “y más propensos a la enfermedad”. Por ello no es extraño que más de 850 millones de habitantes de los países en desarrollo sean analfabetas y que

[...] en la actualidad, con las comunicaciones y las redes mundiales en expansión constante, los pobres de los países en desarrollo estén aislados –económica, social y culturalmente– de la información y el progreso acelerados de las artes, las ciencias y la tecnología (PNUD, 1998:51).

Desde esta realidad, tenemos que preguntarnos: ¿es esta la sociedad que deseamos? En caso de que la respuesta sea negativa habría que responder a otras interrogantes: ¿cuál es el mundo que queremos construir? y ¿cómo podemos lograrlo? Mi respuesta a la primera de las preguntas es negativa; es decir, esta sociedad de enormes diferencias en la riqueza entre las naciones y entre pobres y ricos de todas las naciones –sociedad que estamos viviendo–, no es la sociedad que deseo. Por ello, centraré mi atención en las siguientes dos cuestiones e intentaré destacar el papel que, a mi juicio, puede desempeñar la educación en la construcción, si bien no del mejor de los mundos, sí de uno mejor.

En efecto, la educación construye el ser social. Los especialistas se han ocupado de estudiar y señalar tanto sus funciones de reproducción social, como sus contribuciones al cambio social. Es por ello una actividad abierta que puede, potencialmente, ser utilizada para los más diversos fines. En todos los casos, sin embargo, trabaja sobre los individuos y pretende modelarlos y construirlos en función de un conjunto de objetivos socialmente determinados. El individuo se socializa, en gran medida, en y por la educación, la que, a su vez, sólo puede desarrollarse a partir del trabajo de, y sobre, los individuos. Así pues, la educación implica siempre una concepción del individuo, de la sociedad y del futuro que deseamos, implícita o explícitamente. La educación trabaja en el presente para construir el porvenir, consciente o inconscientemente (Gascón, 2003:124). Es necesario entonces conocer la sociedad y el mundo en que vivimos para imaginar el futuro que deseamos y, a partir de esto, señalar el rumbo y las funciones que anhelamos dar a la educación.

En un mundo globalizado la educación enfrenta nuevos retos. En primer lugar tenemos que ser capaces de comprender la globalización, no sólo

para contextualizar nuestros problemas, sino, y sobre todo, porque cada día más, en un mundo interrelacionado, los problemas locales son también globales. A la toma de conciencia de esta realidad han venido a ayudar, en gran medida, las crisis financieras internacionales que, iniciando en un punto del planeta, desequilibran los sistemas financieros de todas las naciones; los imparable procesos migratorios hacia los países desarrollados en busca del trabajo que no se encuentra, o se encuentra mal pagado, en nuestros países “en desarrollo” o bien las migraciones refugio: de guerras, xenofobias, hambrunas y problemas políticos que, ¿iniciando en el sur?, se encaminan hacia el norte, para hacernos comprender que en este mundo las fronteras son cada día más débiles. El terrorismo también, y de manera desafortunada, nos recuerda que los problemas locales ya no lo son tanto y que pueden ser reivindicados, ante la atención del mundo entero, en cualquier parte del planeta. Entre otras cosas hemos, asimismo, tomado una mayor conciencia del mundo interrelacionado en que vivimos por razones medio ambientales: el cambio climático mundial y los daños que hemos ocasionado al ambiente han permitido que tomemos conciencia de que esta Tierra es nuestra Patria, que es la única que, hasta el momento, tenemos, y que debemos cuidarla y preservarla para poder vivir, sustentablemente en ella, nosotros, y las generaciones que nos sucederán (Morin, 2001). Así, la economía, la delincuencia organizada, los problemas sociales, la ecología, las ideas, los miedos... todo, desde cierta perspectiva, se vuelve global. Aunque, como ya señalamos, lo que más se globaliza en este proceso son las diferencias sociales y la falta de oportunidades para las excluidas mayorías de la Tierra. Como sabemos también, la otra cara de esta globalización la constituye, en consecuencia, el rechazo a la misma que se manifiesta en diversos movimientos sociales que, a lo largo y ancho del planeta se califican, bien como globalifóbicos, bien como globalicríticos, como altermundistas, o como defensores de una globalización alternativa. El fortalecimiento de los regionalismos, etnocentrismos y la construcción de las llamadas identidades “refugio” ha sido analizado y presentado por los estudiosos como la otra cara de la globalización.

Mientras los problemas de la más diversa índole se globalizan, el saber y la educación se parcializan cada vez más, haciendo imposible el planteamiento y la comprensión de los grandes problemas humanos y sociales: un saber parcial no alcanza a aprehender los problemas globales y complejos: es necesario entonces reformar nuestro pensamiento (Morin, 2001). Es imprescindible hoy, más que nunca, estar en condiciones de pensar el mundo

y de comprender los procesos en curso para poder dar un nuevo sentido a esta globalización y para poder construir un modelo de integración alternativo, para el que, el desarrollo de la ciencia y de la técnica, han establecido ya las condiciones.

Entender el presente para imaginar y construir el futuro. Es este el gran reto que tenemos en estos momentos. No basta ya la comprensión de lo que sucede en nuestras localidades, en nuestros países, en nuestras regiones: necesitamos conocer el mundo y hacer que el mundo nos conozca. ¿Cómo podremos hacerlo desde nuestras formaciones cada vez más especializadas y desde nuestros países “en desarrollo”? En esta sociedad en la que el ritmo de las innovaciones y los descubrimientos científicos y tecnológicos aumenta exponencialmente cada día, ¿cómo podremos lograr mantenernos actualizados, que tipo de información necesitamos?, ¿qué saberes serán necesarios y cuáles determinarán el destino de este nuevo mundo?

Responder a estas preguntas es una tarea difícil. Sin embargo, es fundamental hacerlo, individual y colectivamente, para imaginar el futuro que queremos y podremos construir, ayudados por la educación. Presentaré algunas reflexiones que espero puedan servirnos para avanzar en el planteamiento y análisis de algunos problemas que, a mi juicio, parecen relevantes.

En primer lugar, considero que los que deseamos una globalización alternativa tenemos que ser capaces de realizar contrapropuestas: es una obligación que acompaña a la crítica que pretende ayudar a construir. Coincido con Attali en que la edificación del futuro requiere del diseño de utopías, es decir, de la voluntad de moldear la imagen de la sociedad a partir de una concepción ética. También comparto con él la conclusión de que la eternidad, la libertad, la igualdad y la fraternidad, que él pluraliza, son las cuatro grandes categorías que tipifican los diversos proyectos de utopías (Attali, 1999). En un mundo globalizado, la construcción del futuro no puede ser sino global, es decir, planetaria, y las utopías que elaboremos deberán incluir a todos los habitantes del planeta. Es por ello que la búsqueda de un mínimo de valores que pueden constituir un cierto consenso internacional ha preocupado a muchos pensadores y a diversas instancias y organizaciones internacionales. Entramos aquí al terreno de los valores, los que no sólo no son universales, sino que, siendo culturales, también se presentan con diferentes características y fuerza en los individuos que pertenecen a una misma cultura. Los valores nos mueven, nos estructuran, y si los amamos de determinada manera, nos llevan hasta a ofrendar la vida en su nombre. El problema de estas ideas-fuerza que se interiorizan es que, en un

mundo cada vez más interrelacionado, tienden a unir y/o a confrontar a las diversas culturas e individuos, por lo que hacen la comunicación y la actividad conjunta más posible, o bien imposible. La globalización nos ha enfrentado a este problema y, aunque algunos apuestan a que las maneras de producir y consumir globalizadas terminarán por globalizar también las culturas, otros consideramos que esto no será así. Ya Braudel hablaba de los fenómenos de larga duración, haciendo referencia a los diversos tiempos de los cambios históricos: las mentes no cambian con la misma rapidez que los procesos económicos. Pero, además de esto, cinco siglos de resistencia cultural de los pueblos indígenas americanos nos hacen pensar que la globalización de las culturas no será, ni posible, ni deseable. La diversidad cultural es una de las más grandes riquezas de la humanidad que considero debemos preservar. Esto no con la intención de conservar sólo el turismo, ni tampoco el consumo de las élites y de las clases medias globalizadas, sino porque ahí se encuentra plasmada la historia de nuestra humanidad, de la relación del hombre con la naturaleza, del planteamiento y respuesta a los problemas fundamentales de la cultura, de la identidad... de nuestro ser. Perder esta riqueza sería mutilar nuestra propia humanidad. Sin embargo, preservando esta enorme diversidad cultural deberemos trabajar también para construir un mínimo de acuerdos universales que orienten el sentido que queremos imprimir a la globalización.

En su informe titulado *Nuestra diversidad creativa*, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la ONU inicia la comunicación de sus resultados con un capítulo titulado “Una nueva ética global”, ahí presenta “un cierto número de consideraciones morales indispensables para una ética global” (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:51). Sugiere “que el núcleo de una nueva ética global esté constituido por las siguientes ideas fundamentales” (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:51): derechos y responsabilidades humanos; la democracia y los elementos de la sociedad civil; la protección de las minorías; el compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa y, finalmente, por la equidad intra e intergeneracional. La propia Comisión, al presentar la primera de estas ideas reconoce que:

Algunos rechazan la idea de los derechos humanos y ponen en tela de juicio su universalidad con base en su origen en la cultura occidental y su presunto individualismo (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:52).

Pero, a pesar de ello, mantienen su propuesta ya que, como argumentan, una ética global tiene que basarse en principios globales “aunque alguna cultura particular se oponga a ellos” (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:51). Y es que la enorme diversidad cultural de la humanidad hace difícil encontrar principios aceptados universalmente, es decir, por las diez mil sociedades distintas que viven en la Tierra (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:56)

Las razones que vuelven tan complicado lograr establecer los principios de una ética global son, sin embargo mucho más complejas. En efecto, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo considera que no puede ir más allá de estos principios e ideas ya que:

Bajo la influencia de su patrimonio cultural y experiencia histórica, las sociedades poseen a menudo diferentes concepciones acerca de los valores adicionales que habría que afirmar y los proyectos específicos que se deberían proseguir (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:60).

Es este, justamente, el problema a resolver. Para analizar los obstáculos que dificultan pasar de los principios a los proyectos pondremos un ejemplo: somos cada vez más conscientes de la unidad de nuestro destino planetario y de nuestra pertenencia a una misma especie, la globalización y los avances de la ciencia nos han ayudado a constatarlo; la solidaridad aparece entonces como el corolario inevitable de esta conciencia común. La solidaridad es generalmente aceptada como una necesidad para la construcción de un mundo mejor. También se defiende la idea de que la solidaridad debe acompañarse de la responsabilidad para lograr este objetivo. Intelectuales y políticos, tanto de países desarrollados como de países “en desarrollo” estamos de acuerdo con esto.

Ahora bien, en el momento de pasar de la ética a la política, es decir, de los valores a los proyectos, de las ideas a las acciones, las coincidencias se desdibujan. Y esto no sólo porque nuestra pertenencia a diversas culturas significa, de manera distinta, el contenido del lenguaje. La razón fundamental de los desacuerdos se encuentra, una vez más, en los intereses económicos que dividen al mundo en países desarrollados y países “en desarrollo”. El caso de la deuda externa es un buen ejemplo. La deuda externa de América Latina era de alrededor de 760 mil millones de dólares en 2003. Giovanni Reyes, director de Desarrollo y Cooperación Regional del Sistema Económico Latinoamericano (Sela), afirmaba entonces que Améri-

ca Latina estaba pagando 76 mil millones de dólares anuales por los intereses de esta deuda; y, a pesar de que los préstamos sólo habían aumentado 10% entre 1990 y 2001, la deuda externa de Latinoamérica y el Caribe se había incrementado 74%, debido a la acumulación de los intereses. Es decir que, a pesar de que año con año los latinoamericanos pagábamos casi 10% del total del monto que debíamos, nuestra deuda crecía sin cesar. En estas condiciones la deuda constituía entonces, como lo constituye ahora, un enorme obstáculo para combatir la pobreza en nuestra región. Y, a pesar de que existen ya algunas iniciativas y acuerdos internacionales para aliviar la carga financiera de ciertos países altamente endeudados, estas medidas no han permitido resolver esta problemática. Reyes argumentaba en esos años que este asunto no ocupaba los diarios financieros estadounidenses “porque no es un problema para los acreedores (sino todo lo contrario, agregamos nosotros) pero es factor lacerante para estas empobrecidas naciones” (*La Jornada*, 2 de diciembre de 2002:22). ¿Cómo construir la solidaridad internacional en torno a este drama que viven nuestras sociedades?, ¿qué significa matar la gallina de los huevos de oro para los países desarrollados?

Cuando hablamos de solidaridad y de responsabilidad en la globalización, e intentamos traducir estos valores en proyectos específicos, en medidas concretas, las diferencias que nos oponen no son meramente culturales o semánticas: existe un conflicto de intereses que se manifiesta y que opone las realidades y, por ende, las visiones del mundo, de los países “en desarrollo” y los países desarrollados: no son las mismas porque sus intereses no son los mismos.

Justicia, felicidad, desarrollo y equidad para la humanidad requieren de soluciones globales, solidarias y responsables. Sí, pero también de proyectos específicos, de políticas y medidas concretas que representen, asimismo, una reorganización de la economía mundial y del reparto de la riqueza. ¿Estos valores y su traducción política podrían ser aceptados como universales? Propongo trabajar arduamente para ello y para construir un mundo donde la libertad, la igualdad y la fraternidad no sean conceptos individualistas y excluyentes, sino también, y sobre todo, sociales e incluyentes. Considero que es importante hacerlo, ya que estos preceptos siguen siendo un buen proyecto de utopía social que nos puede permitir avanzar en la construcción de un mundo mejor, más equitativo, solidario y responsable. Pero, para lograrlo, tanto las naciones como los individuos deberán concebir estos con-

ceptos como complejos e interdependientes: libertad en la igualdad, igualdad en la fraternidad, libertad en la fraternidad, fraternidad en la igualdad.

Por otra parte los individuos, las culturas y las naciones tienen que aplicar, en sus relaciones con otros individuos, culturas y naciones, los valores que asumen como propios y no manejar una ética dual, que sólo vale para uno, pero que no se aplica en las relaciones con los otros. Libertad, igualdad y fraternidad para, y entre, todos los hombres, culturas y naciones de la Tierra.

Hemos visto cómo a los duros problemas que enfrentamos para elaborar propuestas que vinculen y acepten las más diversas culturas del mundo, debemos agregar el componente de que el contenido y el sentido de estos valores estará siempre permeado por nuestros intereses y por nuestras realidades; es decir, por nuestra pertenencia a los países desarrollados o bien “en desarrollo”; por nuestra participación en la pobreza o en la riqueza del mundo y por nuestra posición económica e ideológica en nuestras sociedades particulares: no se piensa igual la globalización según se pertenezca a los incluidos o a los excluidos del mundo. Sin embargo, la globalización ha abierto también nuevas oportunidades para lograr construir una sociedad más equitativa e incluyente, al desarrollar la conciencia de la interdependencia y complejidad de todos los problemas. Al hacernos comprender que la realidad es compleja, tanto en el sentido de la multiplicidad de los elementos que la componen, como en el de la interdependencia e indisoluble unión de cada uno de ellos: es por ello que la globalización trabaja a favor de una nueva conciencia; de una conciencia de la interdependencia, que podemos llegar a traducir en una ética de la solidaridad y de la responsabilidad.

Resulta imprescindible elaborar utopías globales para ayudarnos a edificar un futuro mejor. Debemos trabajar para construirlas y para sumar, cada día, a más gente para lograrlo. La globalización, y los problemas que trae consigo, conforman una cada vez mayor conciencia de nuestro destino común y trabaja, en este sentido, a nuestro favor.

¿Cuál puede ser el papel de la educación en este proyecto de futuro? Consideramos que, al formar el ser social, la educación desempeña un papel fundamental en la construcción de individuos y sociedades, del hoy y del mañana, y que sus posibilidades siempre están abiertas. Pero, para que la educación nos ayude a construir a los individuos y a las sociedades que queremos, requerimos preguntarnos, ¿qué tipo de hombre y de ciudadano necesitamos para sumarse a nuestro proyecto?

Hemos intentado en estas páginas dibujar el futuro que queremos para señalar un rumbo a la educación del presente, a la educación que nos permitirá avanzar en la construcción de ese futuro. Sin embargo, estamos conscientes de que la nuestra es sólo una reflexión que pretende contribuir a una tarea colectiva. El futuro que queremos supone la elaboración de una utopía y es, y debe ser, una construcción colectiva. Tenemos que edificarlo juntos, lo que en este nuevo mundo quiere también decir, globalmente, entre todos los habitantes de la Tierra.

Por otra parte, la educación formal implica tanto un proceso de formación como la transmisión de conocimientos. Nos hemos ocupado tan sólo de la primera de estas funciones. Sin embargo, estamos conscientes de que ambos elementos son indisolubles y de que deberemos también ocuparnos de responder a la pregunta de ¿qué tipo de conocimientos debemos preservar y difundir, en función de las condiciones actuales, para construir la sociedad y el mundo que deseamos? Esta interrogante implica también un importante debate social y más ahora, cuando vivimos en la llamada sociedad del conocimiento. En esta ocasión, sólo podremos dejar subrayada la relevancia de atender este problema. Por lo que regresaremos al análisis del papel que deberá desempeñar la educación en la construcción del hombre y del ciudadano que necesitamos para construir el futuro que anhelamos.

Para que la educación nos ayude a edificar el futuro que queremos tenemos que responder a las preguntas: ¿qué tipo de educación requerimos para construir un mundo más equitativo, solidario y responsable?, ¿cómo podemos educar para resolver las contradicciones internas de la tríada: igualdad, libertad, fraternidad?

En nuestra opinión, la educación que necesitamos para este objetivo debe partir del reconocimiento de la complejidad del mundo, es decir, de la multiplicidad e interrelación de todos los elementos y, en consecuencia, deberá dotar a los individuos de las herramientas necesarias para comprenderla y para actuar en ella. La educación deberá proveer de los viáticos necesarios (valores, conocimientos y habilidades) para la vida en este mundo que nos tocó vivir, pero que podemos, y debemos, construir de mejor manera. La educación debe entonces abrir los horizontes para, primero, reflexionar en torno al mundo y a sus problemas. Pero debe asimismo dotar a los individuos de los valores, conocimientos y habilidades que les permitan participar, con base en sus reflexiones, de manera solidaria y responsable, en la construcción del mundo que desean: es decir, debe convertir a los individuos en ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, pero

también en ciudadanos constructores de la sociedad y de la humanidad que anhelan. Para lograrlo se requiere, además de una nueva conciencia, de una conciencia de la complejidad que hemos venido desarrollando desde la perspectiva de la globalidad, de transmitir y trabajar sobre la formación de un conjunto de valores y actitudes que nos permitan contribuir a formar, desde la escuela, al ciudadano.

Nos ocuparemos a continuación de reflexionar en torno al tipo de valores que nos parece importante preservar y transmitir para formar ciudadanos capaces de edificar un nuevo proyecto de sociedad y humanidad.

En la búsqueda de las constantes morales y de los valores más generales que deben constituir el modelo de humanidad, el coraje, la lealtad, la inteligencia y el desinterés parecen ser los elementos que las diversas culturas califican como los más importantes (Savater, 1991:74). Muchos estudiosos coinciden en ello. Nosotros retomamos las ideas de Savater, porque compartimos su tesis de que el valor, o coraje, y la generosidad constituyen las dos virtudes básicas, sin las cuales no existe ninguna posibilidad de vida ética (Savater, 1991:5-76). A ambas virtudes las siguen dos complejos de virtudes: la dignidad y la humanidad que se funden en la solidaridad, “que es en lo social lo que la nobleza es en lo individual y la más alta realización del ideal ético a que puede aspirarse comunitariamente” (Savater, 1991:78).

Por ello, si deseamos construir un mundo mejor, necesitamos una globalización incluyente y más equitativa, y para ello requerimos de la solidaridad. Será necesario, en consecuencia, formar hombres y mujeres dign@s y humano@s que podrán convertirse en ciudadan@s solidari@s. Para ello requerimos, antes que nada, de individuos valerosos y generosos. La educación deberá trabajar para formar este tipo de humanidad.

Pero a estas consideraciones yo agregaré algunas más. La educación moral tiene límites: no puede nada ante la falta de instinto moral y puede poco ante los intereses que, hoy por hoy, mueven al mundo. Es por ello que la sociedad global debe establecer normas y lineamientos de lo que se puede y se debe hacer: del buen obrar de los individuos, los grupos, las instituciones y las naciones. El proyecto de nación y de sociedad que elaboremos será una construcción social que deberá ser asumida también por las naciones y sus gobiernos, estatales y meta-estatales: no puede ser únicamente obra de la educación ni de la buena voluntad de los individuos, aunque ambas sean el punto de partida necesario. La formación de una nueva conciencia será tan sólo un primer paso, que deberá acompañarse de muchos más.

Como hemos visto, intereses, valores y culturas distintas conviven de manera cada vez más intensa al interior de los diferentes países y a lo largo y ancho de todo nuestro planeta. Estos elementos a veces hacen coincidir, y a veces oponen, por diversas razones, a individuos, grupos y naciones. El conflicto acompaña la convivencia de sujetos y sociedades plurales y diversos. Es por ello que la educación también debe ocuparse de formar a los individuos para ayudar a mejorar las relaciones sociales y hacer avanzar los proyectos colectivos: debe formar ciudadanos responsables, comprensivos y que valoren la paz. Para lograrlo necesitamos hombres y mujeres que dialoguen; que busquen construir acuerdos aprendiendo a ceder y a negociar; que aprendan a manejar los conflictos y que desarrollen la voluntad de sumar, de sumar siempre y en todos los ámbitos de su vida. Hombres y mujeres que incluyan, que construyan puentes, que utilicen la palabra y la razón como arma e instrumento: que amen, valoren y trabajen por la paz y por la vida. Ciudadanos que mantengan el corazón abierto a los otros, los humanos y los no humanos, para buscar, por todos los medios posibles, la comprensión de la complejidad del mundo; la comprensión de su propia complejidad y de la de los otros. Ciudadanos que, al final, encontrarán y construirán su propia identidad abarcando, de manera concéntrica, a toda la humanidad, a todo el mundo, del que, sabrán, forman parte, inevitable e indisolublemente, mientras vivan, y más allá de su vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Attali, Jacques (1999), *Fraternités. Une nouvelle utopie*, Fayard, Francia.
- Gascón, Patricia (2003), *La revolución genómica*, UAM-Xochimilco, México.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México.
- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1997), *Nuestra diversidad creativa*, UNESCO, México.
- PNUD (1998), *Informe sobre desarrollo humano 1998*, Mundi-Prensa Libros, España.
- Savater, Fernando (1991), *Invitación a la ética*, Anagrama, España.

Carta y reflexiones a los estudiantes de la UAM-Xochimilco

Antonio Javier García Valencia*

Hace algunos años, no podría precisar fechas, con motivo de mi labor docente se me ocurrió que la dignidad también era susceptible de aprenderse en aula y, paralelamente, escribir acerca de la “pedagogía de la dignidad”. En camino de estas reflexiones, un sobrino, el doctor Gustavo García, me obsequió la “Cartilla moral” de nuestro extraordinario polígrafo don Alfonso Reyes, editada en 1944, lo que inspiró, por el contenido de su temática, la presente carta. La temática trata de sugerencias éticas, comportamientos atinados que traen consigo la felicidad al obrar bien y con verdad. Esta cartilla resume que la moral humana es el código del bien: desde el respeto a nuestra persona, en cuerpo y alma, al respeto a la familia, a la sociedad humana, a la patria, a la paz y armonía entre todos los pueblos, el respeto a la especie humana y a la naturaleza que nos rodea. Todo ello –afirma Alfonso Reyes– es el patrimonio de la especie humana; aprendiendo a amarlo, vamos aprendiendo a ser más felices y más sabios.

Esta conclusión nos lleva de la mano a ensayar en esta carta-reflexión una ampliación más actualizada de las afirmaciones anteriores, pues se estima pertinente, en esta transición histórica, apuntar las siguientes consideraciones:

* Profesor de economía, sociología e introducción al estudio del derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM; profesor-investigador en la UAM-Xochimilco.

Estamos obligados a no violar normas jurídicas, éticas y estéticas, así como costumbres y reglas sociales que conduzcan a un comportamiento digno y prudente (la prudencia es la máxima virtud, según Santo Tomás), siguiendo la función de la razón: “vivir bien y mejor”. Asimismo, procurar relaciones humanas constructivas y simpáticas (simpatía como participación afectiva). Y junto con la simpatía, dar y recibir ternura, pues todos tenemos “derecho a la ternura”, considerada como cariño, amor, afecto, amabilidad, delicadeza.

Por medio de la educación, del conocimiento y de la información podemos lograr un desarrollo humano y autoorganización como crecimiento complejo, como motor de cambio y transformación, que forma parte integrante de una totalidad, ya que a la vez somos totalidad con el cosmos, lo que nos inclina a *ser más* en la actualización de valores y derechos humanos, es decir, llegar a ser el que tiene uno que ser (autorrealización). Esta voluntad de ser, tiene algo de genético y mucho de cultural, que puede manifestarse como un toque de iluminación atractiva: sonrisa, voz, lenguaje, expresión corporal, servicialidad, apertura a la vida, generosidad, afán de identidad, presencia, conducta atinada; en síntesis, el camino a la completud que puede percibirse por los ojos, los oídos, la piel, como una especie de captación metafísica (lo que Roger Bartra llama “exocerebro”), percepción que atrae, que recibe y da sonrisa: algo aparentemente inexplicable, pero que se siente mental y corporalmente.

Hace muchos años, casi al inicio de nuestra Universidad, improvisamos un taller sobre simpatía y se concluía que esta cualidad tiene mucho de genético, pero también del entorno social; a pesar de que las circunstancias no sean favorables, la completud interior se puede lograr con preparación, conocimiento y formación de actitudes, es decir, lograr una personalidad grata, que coincida con la construcción de un mejor destino.

Afortunadamente el sistema modular influye en promover la desenvolvatura y participación dinámica cotidiana, lo que a la vez contribuye, en el momento pertinente, a la colocación laboral y al desempeño en el trabajo y en la vida. En una palabra, el talento, la inteligencia, la pertinencia, el tino, la discreción, la generosidad, la participación afectiva, el afán de “ser” más que de “tener”, la inquietud de transformarse y transformar, manifestada en apoyo a otros en su crecimiento y cultivo de los valores humanos y el logro de sus metas alcanzables, son cualidades posibles de aprender en el entorno universitario.

En síntesis, ser más para otros; lo que emana de una especie de vibración (algunos la llaman buena vibra) que atrae recíprocamente: atraer y ser atraído. En este camino, las relaciones humanas desempeñan un papel importante en el destino, la salud, la creatividad, la función de la razón, la belleza, la estética la ética y la erótica. El contenido de estos valores no sólo se puede aprender y practicar, sino instrumentar en inquietudes y gustos por la música, la pintura, la arquitectura, exposiciones, conciertos, conferencias, lecturas que sirvan para vivir bien y mejor, suplementos culturales de periódicos y revistas, pues los hay excelentes (tarea y misión universitaria también); cultivar y dialogar amistades de las que se pueda aprender, ser productivo en el sentido de practicar la imaginación creativa, aprender un idioma, mejorar el propio, lo que estimula la función sináptica del cerebro: aumenta las asociaciones y estimula las funciones intelectuales. Actividades todas que la universidad, como institución, ofrece de una u otra forma a sus estudiantes. Autoanalizar los problemas cognitivamente, buscando las causas y deconstruirlas. Todo ello nos lleva a una cosmovisión positiva y luminosa, es decir, un acercamiento a la naturaleza y a las relaciones con los otros en forma estimulante. Si las relaciones humanas atractivas pueden conducir al amor en un clima de libertades, el amor motiva la creatividad. Amor y creación son en su raíz la misma cosa: nos ofrecen cielo y hogar, volver a nuestro ser interior, todo nos lo da: autoconocimiento, guía, continente, razones y sentido de la existencia, la base donde descansa la vida. Sin energía libidinal no puede existir amor ni construcción de vida (biofilia). No se genera una verdadera relación humana si no está cargada de un fuerte potencial afectivo. La belleza que surge del amor todo lo llena de luz y poesía. Un momento de ternura, una palabra, un pequeño fragmento de discurso amoroso es como si los dedos tocaran y acariciaran, como papachos celestiales que curan toda melancolía, depresión y soledad. No todos han aprendido a acariciar con las manos, con palabras, ni con la mirada: la mirada y el cuerpo pueden ser la totalidad de la vida, cuando se saturan de atractivo, gusto, afecto y atención y se dirigen al otro en la misma tónica, el mismo *rapport*, la misma química y los mismos ritmos cerebrales conducen a nuevos caminos de vida, produciendo el maravilloso milagro del encuentro con los otros. Es por esto que hay que enseñarlos y aprenderlos.

Corren paralelos y van de la mano los valores contenidos en el amor y la belleza. Llamo cosmoterapia a la curación por el amor y la belleza. Y busco lo bello para encontrar alivio. Está en lo justo Foucault cuando afirma: “el acto más elevado de la razón es un acto estético”. Y también sostiene que

“la transformación de uno mismo a partir de su propio conocimiento es, creo, algo cercano a la experiencia estética”. La universidad en sus funciones tiene la obligación de acercar a los jóvenes a descubrir e incorporar en su vida la experiencia estética. Lo bello saca lo mejor que hay en nosotros. Nos hace sentir en paz con el mundo, nos tranquiliza y mejora nuestras relaciones con los demás. Es una experiencia universal: la organización del espacio, la armonía de la decoración, los colores, el juego de las proporciones son elementos capaces de influir en nuestra persona, en nuestros estados de ánimo. También la música, que es la poesía en sonido, expresa la filosofía de la vida: interpreta las vivencias y situaciones vitales del ser humano. Tiene como misión divertir y hacer feliz al que sabe escuchar. Es la expresión creadora y libre de un juego que abarca alegría, tristeza, soledad, vivencias cósmicas, jocosas, dramáticas, pasajeras y amorosas. En síntesis, es comunicación de ondas sonoras recíprocas e infinitas entre autor, ejecutante musical y escuchas. Es refinamiento espiritual y a veces constituye una excelente terapia.

Me parece pertinente traer a colación lo que escribe en su obra “La estética como utopía antropológica” (Bloch y Marcuse) José Jiménez, al referirse al universo filosófico de los autores del subtítulo “como un mundo totalmente autónomo capaz de superar las determinaciones materiales del presente para prolongarse en la continuidad del futuro, de los hombres que vendrán”. Como el desvelamiento de un camino iluminado por el destello y el anhelo del hombre total, de un ser humano ya no escindido, y en el que la razón y las pulsiones encuentren su reconciliación.

Y es evidente que el sistema modular posibilita también la educación por el arte, como un camino de excelencia. No basta que el estudiante mire y oiga: hay que enseñarle a ver y a escuchar: la belleza no sólo es factor de felicidad, sino también de bondad: lo bello está ligado al bien moral y la superación de la percepción amplía la experiencia y la profundización del saber se producen al mismo tiempo, bajo la influencia de las lecturas, el arte pictórico, el musical, etcétera. Y la formación del espíritu creador requiere una síntesis del arte en la construcción de un espíritu abierto, mismo que está inserto en la filosofía que sustenta nuestra universidad.

Se estima que lo más importante que se confronta en la realidad actual, son los derechos humanos que nos envuelven, y cuya cobertura se debe ampliar e instrumentar, pues en su filosofía consideran al desarrollo humano como el proceso por el cual se ofrecen mayores oportunidades a las personas. Entre éstas, las más importantes son una vida prolongada y salu-

dable, el acceso a la educación y a los recursos necesarios para disfrutar de una vida decente. También incluyen otras oportunidades: la libertad política y el respeto a sí mismo (dignidad), conceptos que se derivan de la noción de desarrollo humano como expansión de las capacidades humanas, alternativas, no economicistas, correspondientes originalmente a las teorías convencionales que identificaban crecimiento económico con desarrollo.

Cabe vincular, aunque sea brevemente, la noción de frugalidad sostenida por la UNESCO en su sentido más positivo, al aspirar a establecer un equilibrio, una línea divisoria atinada entre lo necesario y lo superfluo; a presentar una filosofía alternativa, como una visión de la existencia que exige establecer, en lugar de los disfuncionamientos actuales, un equilibrio no sólo en el plano social entre las diversas clases, sino también a escala del individuo entre necesidades y medios y, sobre todo, entre necesidades materiales y aspiraciones éticas, estéticas y lúdicas. El perfil del profesionista que forma y consagra la UAM-Xochimilco, es el de un profesional al servicio de una sociedad sin afán de lucro, que se transforma y es agente de transformación, sobre una base social encaminada a mejorar, y en su caso evitar, las profundas desigualdades que confronta nuestro país.

Se estima pertinente para completar esta visión de índole igualitaria, traer brevemente a colación la Ley de las y los jóvenes del Distrito Federal, promulgada por Rosario Robles el 30 de mayo del 2000. Esta Ley reconoce y otorga derechos y obligaciones a los jóvenes en el Distrito Federal, bajo los siguientes rubros: a una vida digna, al trabajo, a la educación, a la salud, a los derechos sexuales y reproductivos, a la cultura, a la recreación, al deporte, a fortalecer las identidades juveniles, a la integración y reinserción, a la plena participación política, a la organización juvenil, a la información, a un medio ambiente sano, a los derechos humanos de las y los jóvenes con discapacidad; y deberes de las y los jóvenes. De esta breve referencia a la Ley relativa a los jóvenes, se apunta la inaplazable necesidad de ampliar y fortalecer las políticas públicas encaminadas al desarrollo integral y elevación de la calidad de vida, instrumentándolas con vocación y ahínco desde nuestra situación estudiantil, con propósitos firmes ahora y mañana como profesionistas, cuando tengamos en nuestras manos –no está lejos el momento– los destinos de nuestra sociedad.

Deseo con mucha sinceridad y afecto terminar deseándoles una salud plena y una superación cotidiana que cristalizará en un vivir bien y mejor. Considero pertinente traer a colación algunas reflexiones que pueden ayudar a la mejor comprensión de esta carta.

La UNESCO y la UNICEF, dentro de sus objetivos, promueven las habilidades en el desarrollo de la existencia, tales como la comunicación mejor de los sentimientos, la capacidad para la solución de conflictos, escuchar y comunicar con claridad, información y seguridad en la toma de decisiones, desarrollo del pensamiento crítico, facultad de autocrítica y control de uno mismo en el manejo del estrés y de las pérdidas.

Se considera también que la bioética, como filosofía del siglo XXI (Arnoldo Kraus), se ha transformado no sólo en una forma de vida sino en una condición de vida. Algunas de sus bases: dignidad, justicia, libertad, preocupación por “el otro”, calidad de vida y autonomía, aparte de otros valores trascendentales. Supervivencia es el término que resume los avatares incluidos en la agenda de la bioética. La responsabilidad está íntimamente vinculada a esta ciencia. No olvidemos el concepto del hombre, según Viktor Emil Frankl: “un ser consciente y responsable”, añadiríamos: para sí y para con los demás: tareas fundamentales que han guiado el espíritu del Proyecto Xochimilco.

Pensar el futuro de nuestra educación, significa recuperar la esperanza en la universidad pública, en el necesario y obligado acercamiento entre las humanidades, la ciencia y la tecnología como ejes de formación integral de la juventud universitaria.

LOS AUTORES

ABOITES AGUILAR, VICENTE HUGO. Estudió la licenciatura en filosofía y letras en México e Italia y la maestría y el doctorado en educación en la Universidad de Harvard, donde fue posteriormente académico visitante durante dos años. Es profesor-investigador en el Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco. Es autor-coautor de varios libros y de numerosos artículos sobre educación, publicados en distintos países. Además, es docente coordinador del seminario “Conocimiento y sociedad” para estudiantes de primer año en el Tronco Interdivisional. Desde 2007 es coordinador del Grupo Universidad y Sociedad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Asesor de distintos movimientos estudiantiles y secciones sindicales del magisterio nacional. Ha sido integrante de la Comisión Dictaminadora de Humanidades del Consejo Académico de la Unidad Xochimilco y secretario general del Sindicato Independiente de Trabajadores de la UAM.

ALSINA VALDÉS Y CAPOTE, JORGE. Candidato a doctor en educación por la Universidad de Londres, Instituto de Educación, Londres, Reino Unido. Maestro en educación por la Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos, donde también obtuvo el certificado en estudios avanzados. Es licenciado en psicología por la UAM-Xochimilco. Actualmente es secretario académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en esta última institución, y profesor-investigador titular en el Departamento de Educación y Comunicación. Entre otros muchos cargos se ha desempeñado como asesor del rector de la Unidad-Xochimilco para la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la educación a distancia, temas que son de su interés como investigador y que trabaja junto con los referidos a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario nacional e internacional. Ha sido jefe del Departamento de Educación y Comunicación,

coordinador de Educación Continua y a Distancia, coordinador de Planeación y Desarrollo. Entre sus publicaciones se pueden contar más de 16 artículos y capítulos de libros, además tiene una extensa participación como conferencista en coloquios, seminarios y congresos.

COMBONI SALINAS, SONIA. Autora de varios libros de educación y de numerosos artículos especializados en educación y cultura. Ha impartido conferencias en congresos nacionales e internacionales. Líneas de investigación: educación indígena, política educativa, educación básica, uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación y educación para el desarrollo rural. Doctora en sociología por la Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle. Alumna diplomada en sociología de la religión y de la cultura por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París; maestra en ciencias de la educación por la Universidad de París V, “René Descartes”; maestra en sociología de la educación por la Universidad de Lovaina; licenciada en sociología por la Universidad de Lovaina. Es profesora-investigadora titular desde 1978. Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (1987-1991); jefa del Departamento de Relaciones Sociales (1983-1987); jefa del área “Educación, cultura y procesos sociales” (1979-1983); ha sido miembro de la Comisión Dictaminadora de Ciencias Sociales; consejera divisional; consejera académica; miembro del Colegio Académico de la UAM-Xochimilco. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II; profesora perfil Promep; premio al área de investigación 2003; miembro del Consejo Consultivo de Educación de la SEP [scomboni@correo.xoc.uam.mx].

DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, AXEL. Investigador adscrito al IISUE-UNAM. Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de México (2007-2009). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”; consultor del Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO); miembro del Consejo Académico Consultivo de la Universidad Latinoamericana (UNILA, Brasil); miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias (ACM); creador y coordinador general de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (2001-2007). Es autor de 12 libros y coautor de 25 con alrededor de 80 artículos especializados. Periodista de opinión para la revista *Proceso*.

GARCÍA GUTIÉRREZ, RAQUEL ADRIANA. Profesora-investigadora de tiempo completo desde hace 35 años en la UAM-Xochimilco, donde ha impartido docencia en el Tronco Interdivisional y en los Troncos Divisionales de Ciencias Sociales y Humanidades, así como en la licenciatura en Sociología. Ha realizado formación de profesores al interior de la UAM-Xochimilco, en diplomados y en cursos de educación continua con temáticas como: sistema modular, evaluación del aprendizaje, comunicación educativa, pedagogía, entre otros; en la Escuela Normal de Especialización, en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en la Maestría en Docencia e Investigación Educativa, en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, impartiendo módulos en los diplomados de Formación Docente y en los Bachilleratos Integrales Comunitarios del Estado de Oaxaca. Ha escrito artículos diversos sobre educación. Actualmente es jefa del área de investigación “Educación, cultura y procesos sociales”.

GARCÍA VALENCIA, ANTONIO JAVIER. Licenciado y doctor en derecho por la UNAM; es maestro en psicología social por la UAM-Xochimilco. Fundador y director del Instituto Técnico Administrativo del Trabajo para México, América Central y los Países del Caribe (OIT-ST). Profesor titular de Organización Administrativa en la Escuela Nacional de Trabajo Social y directivo de la misma; durante su gestión realizó reformas académicas para elevar la carrera de Trabajo Social a nivel licenciatura en la UNAM. Es profesor de economía, sociología e introducción al estudio del derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM; profesor-investigador en la UAM; fundador y decano de la División de Ciencias Sociales (hasta 2005). Autor de los libros *Las relaciones humanas en la administración pública mexicana* y *Relaciones públicas y reforma de la administración*.

GASCÓN MURO, PATRICIA. Socióloga por la UAM y doctora en historia de las civilizaciones por la École Des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de París, Francia. Es profesora investigadora de la UAM desde 1986. Actualmente es directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM, Unidad Lerma. Ha participado en diversos eventos y dictado conferencias en seminarios, congresos y encuentros, tanto nacionales como internacionales. Cuenta con diversas publicaciones en temas relacionados con la educación superior y con la relación ciencia-sociedad.

GUERRA ÁLVAREZ, MARGARITA. Licenciada en ciencias y técnicas de la información por la Universidad Iberoamericana. Especialidad en docencia por el

Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), UNAM. Maestría en comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Estudios de doctorado en sociología en la misma institución. Docente-investigadora por más de tres décadas en la UAM-Xochimilco. Miembro del área “Problemas teóricos y prácticos de la educación” del Departamento Educación y Comunicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro del Cuerpo Académico “Estudios culturales: género, lenguajes y sustentabilidad” de la UAM-Azcapotzalco. Publicaciones propias y en coautoría en diversos tópicos: economía, política, pedagogía, arte y diseño, derivados de las líneas de investigación trazadas en las divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias y Artes para el Diseño, UAM-Xochimilco. Colaboraciones más recientes: “Resistencia, resiliencia y comunicación ante el Plan Puebla Panamá” y “El Tlacuilo Juan Gerzón”, en *Estudios trasatlánticos, regiones, género, discursos, interculturalidad*, UAM/Louisiana State University (2010) y “Arte, diseño y comunicación”, en *Contribuciones del arte a la pedagogía y la epistemología en la educación superior. Un abordaje interdisciplinario*.

JUÁREZ NÚÑEZ, JOSÉ MANUEL. Autor de varios libros de educación y de numerosos artículos especializados en educación y cultura. Ha impartido conferencias en congresos nacionales e internacionales. Líneas de investigación: educación básica e indígena, política educativa, uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Es doctor en sociología urbana por la Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle; alumno diplomado en sociología de la religión y de la cultura por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París; maestro en sociología de la educación y licenciado en sociología de la educación por la Universidad de París VIII, “Vincennes”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II; profesor con perfil Promep; profesor-investigador en la UAM-Xochimilco; premio a la investigación de las áreas (2003); premio a la docencia (2003). Coordinador de la Maestría en Planeación y Desarrollo Educativo (1991); jefe del área de investigación “Educación, cultura y procesos sociales” (1988-1990 y 1998-2000); coordinador de la licenciatura en Sociología (1979-1981); y miembro de la Comisión Dictaminadora de Ciencias Sociales (2005-2009) en la UAM-Xochimilco.

MARTÍNEZ FLORES, ROGELIO. Profesor-investigador en el Departamento de Relaciones Sociales, área de investigación “Educación, cultura y procesos sociales”; docente en las licenciaturas de Sociología, y Política y Gestión Social; en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la UAM-Xochi-

milco. Imparte asesorías académicas en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú) y en la Universidad Nacional de Loja (Loja, Ecuador). Es autor de libros y diversos artículos entre los que destacan, “Consideraciones acerca de los cambios de tipo de régimen en la cobertura de las instituciones de educación superior. Región 6 (Área metropolitana de la Ciudad de México)”, “Cobertura y desempeño de las universidades públicas mexicanas: visión histórica y prospectiva en las universidades públicas mexicanas en el 2030: examinando presentes, imaginando futuros”.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, ALEJANDRO. Es licenciado en ciencias sociales por la UNAM; magister en sociología del desarrollo por la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), y doctor en sociología por la UNAM. Fue profesor-investigador en el Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco (1975-1986), y actualmente es investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Ha sido ponente en numerosos eventos educativos –congresos, foros, encuentros, tanto nacionales como extranjeros. Asesor de alrededor de 50 tesis de licenciatura sobre la temática educativa. Ha impartido cursos (módulos) de sociología de la educación, historia de la educación y teoría sociológica. Ha participado en el diseño y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura. Titular del proyecto de investigación “La educación primaria en la formación social mexicana: 1975-1995”. Miembro del Área de investigación: “Educación y procesos sociales”, en el Departamento de Relaciones Sociales, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la UAM-Xochimilco, desde 1985. Es autor de artículos diversos: “La educación en el porfiriato”, “Algunos efectos socioeconómicos en México por la apresurada firma del TLC”, “La problemática educativa en el nivel primario y el Plan de Once Años (1959-1965)”, “La educación primaria en la formación social mexicana”, entre otros [amartine@correo.xoc.uam.mx].

MONTEMAYOR, CARLOS. Nació el 13 de junio de 1947 en Parral, Chihuahua y muere en Ciudad de México el 28 de febrero de 2010. Licenciado en derecho y maestro en letras iberoamericanas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Estudió lengua hebrea en el Colegio de México, paralelamente estudió griego clásico, latín, francés, portugués, italiano e inglés. Obtuvo diversos premios y reconocimientos entre los cuales destacan el Premio Xavier Villaurrutia 1971, Premio Novela del Cincuentenario de *El Nacional* en 1979, Premio Nacional de Ciencias y Artes en 2009 en el área de Literatura y Lingüística entre otros. Fue fundador y profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana

desde 1974. Colaboró como articulista para las revistas y periódicos *Plural*, *Excélsior*, *Unomásuno*, y *La Jornada*. Dirigió la *Revista de la Universidad* de 1973 a 1975, fue fundador de la revista *Casa del Tiempo* de la UAM de 1980 a 1982. Fue miembro de la Academia Mexicana de la Lengua, de la Real Academia Española y de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas. Autor de obra diversa –poesía, ensayos, narrativa– y traductor de obras clásicas.

ORTIZ CÁRDENAS, JAVIER ENRIQUE. Jefe del Departamento de Relaciones Sociales en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Xochimilco. Es licenciado en ciencias de la educación por la Universidad de París X, Nanterre (1970); maestro en desarrollo y planeación de la educación por la UAM-Xochimilco (1994); y doctor en ciencias sociales, con especialidad en ciencias de la educación por la Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle (2005). Es autor de libros y numerosos artículos; líneas de investigación: problemas educativos y desarrollo y planeación de la educación.

PADILLA ARIAS, ALBERTO. Es licenciado en psicología, maestro y doctor en sociología, por la UNAM. Su actividad académica incluye trabajo como profesor-investigador en el área de “Educación, cultura y procesos sociales”, del Departamento de Relaciones Sociales en la UAM-Xochimilco, donde también fungió como secretario académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (1978-1980); jefe de proyectos especiales de Rectoría (1980-1982); coordinador de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación (1992-1995); jefe del Departamento de Relaciones Sociales (1995-1999); jefe del área “Educación, cultura y procesos sociales” (2007); director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de junio de 2007 a la fecha. Ha elaborado numerosos proyectos internacionales de asesoría e investigación para asociaciones y universidades. Ha publicado libros y diversos artículos, incluyendo más de 30 ensayos en antologías y revistas especializadas. Ha recibido diversos premios y distinciones como profesor del año (1992), por el Colegio Metropolitano de Psicología (Comepsi); el premio a las áreas de investigación (1998, 2002) del área “Educación, cultura y procesos sociales”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I (2008-2010).

PAOLI BOLIO, JOSÉ ANTONIO. Se graduó en la Universidad Iberoamericana (UIA), Ciudad de México, como licenciado en comunicación, como maestro en sociología y como doctor en ciencias sociales, con mención honorífica. Posteriormente realizó cursos de posdoctorado en el Instituto Lonergan del Boston

College, en Boston, Massachusetts. Desde 1977 es profesor en la UAM-Xochimilco, en el Departamento de Educación y Comunicación, así como en la maestría y en el doctorado en Desarrollo Rural y en el doctorado en Relaciones Sociales. Por más de dos décadas ha asesorado, coordinado e impartido pláticas, cursos, seminarios y diplomados para más de 30 universidades de México y Guatemala, y coordinado más de diez proyectos de investigación, tanto de campo como de gabinete, alrededor de temas sociales y culturales, sobre todo rurales e indígenas. Ha publicado varias decenas de libros y artículos.

La educación de los mexicanos.
El sistema de educación nacional ante el siglo XXI,
núm. 6 de Pensar el futuro de México.
Colección Conmemorativa de las Revoluciones Centenarias,
se terminó de imprimir el 30 de septiembre de 2010,
la producción estuvo al cuidado de Váksu editores,
Tenorios 222-24-202, colonia Ex Hacienda Coapa, 14300,
México, Distrito Federal, 4623 9053 y 5594 9341,
vaksu_entrepalabras@yahoo.com.mx. La edición consta de
1 000 ejemplares más sobrantes para reposición.

