

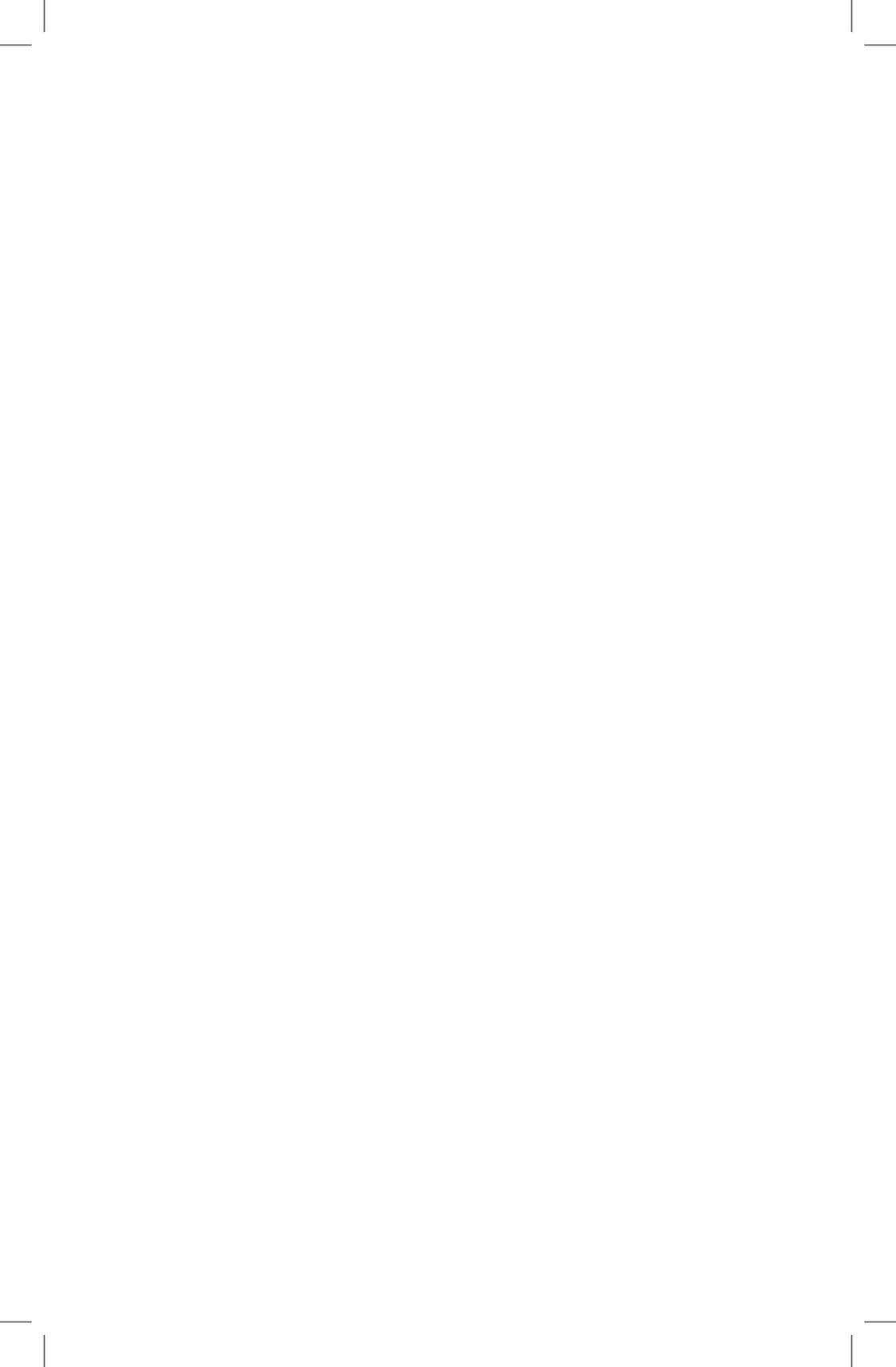


LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y LOS DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI

CAMILO VALQUI CACHI, JOSÉ ENRIQUE GONZÁLEZ RUIZ,
MANUEL GONGORA PRADO Y HOMERO BAZÁN ZURITA
(COORDINADORES)



LA EDUCACIÓN CRÍTICA
Y LOS DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI



LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y LOS DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI

Camilo Valqui Cachi
José Enrique González Ruiz
Manuel Góngora Prado
Homero Bazán Zurita
(Coordinadores)



UACM
Universidad Autónoma
de la Ciudad de México
MAESTRÍA EN DEFENSA Y PROMOCIÓN DE
LOS DERECHOS HUMANOS

Nada humano me es ajeno



Primera edición: febrero 2015

ISBN: 978-607-9426-10-1

© Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V.
Av. México-Coyoacán núm. 421
Col. Xoco, Deleg. Benito Juárez
México, D.F., C.P. 03330
Tels.: 56 04 12 04, 56 88 91 12
<administracion@edicioneon.com.mx>
<www.edicioneon.com.mx>

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

Universidad Autónoma de Guerrero, México

Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Perú

Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Maestría en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

UNIDADES ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUERRERO

Filosofía y Letras

Educación

Ciencias de la Comunicación y Mercadotecnia

Ciencias de la Tierra

Maestría en Derecho

CUERPOS ACADÉMICOS

Problemas Sociales y Humanos

Humanismo y Sustentabilidad

Innovación Educativa y Sustentabilidad

Estudios Literarios y Filosóficos

Geoquímica, Medio Ambiente y Educación

REDES ACADÉMICAS INTERNACIONALES

- Grupo de Investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cajamarca, Perú
- Grupo de investigadores de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, Perú
- Grupo de Investigadores del Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba
- Cátedra Internacional Carlos Marx, México
- Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal
- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Este libro, *La educación crítica y los desafíos del siglo XXI*, ha sido posible gracias al apoyo financiero y al interés académico de la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional de la Universidad Autónoma de Guerrero. Por ello, nuestro agradecimiento a su ex Director General, el Dr. Javier Saldaña Almazán, hoy Rector. También a los licenciados Daniel Mora y Erwin Flores Contreras por su valioso apoyo en la integración lógica de los archivos originales de la presente obra.

ÍNDICE

Prólogo.....	13
Introducción	21
Filosofía de la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad.....	29
<i>Manuel Góngora Prado</i>	
Mercancía, educación y fetichismo: Violenta dialéctica del dominio subjetivo en el siglo XXI	69
<i>Camilo Valqui Cachi</i>	
Educación, empresa y poder: avatares del siglo XXI en América Latina.....	97
<i>Erwin Flores Contreras</i>	
Pensarnos en una educación crítica. ¿A quién le interesa la formación de sujetos críticos?	113
<i>Ignacio Eulogio Claudio</i>	
De la filosofía crítica a la filosofía de la educación	129
<i>Cutberto Pastor Bazán</i>	
Ética y valores para la educación	145
<i>Ramón Espinosa Contreras y Ma. Antonieta Julián Pérez</i>	
La construcción del aprendizaje reflexivo.....	153
<i>Maria Henriqueta Figueiredo, Palmira Oliveira Martins y João Luís Alves Apóstolo</i>	
Currículo reduccionista vs. currículo sustentable	167
<i>Juventina Salgado Román</i>	

Contribuciones al campo de la comunicación desde la formación del profesional. La experiencia cubana	183
<i>Irene Trelles Rodríguez y Miriam Rodríguez Betancourt</i>	
El mito de la educación universal y la responsabilidad política de nuestros Estados: una evaluación crítica al ODM2	199
<i>Alonzo Ramírez Alvarado</i>	
Una mirada sociológica a la educación en el siglo XXI y una propuesta para su mejora desde la educación en valores	209
<i>Edgardo R. Romero Fernández</i>	
Rondas campesinas de Perú: educación, valores y análisis crítico	221
<i>Cyntia Raquel Rudas Murga</i>	
Crítica a la criticada educación en los países de América Latina	239
<i>Doris Castañeda Abanto y Leobardo Jiménez Sánchez</i>	
Algunos aspectos de la educación superior en el Perú	253
<i>Homero Bazán Zurita</i>	
Los docentes y alumnos en la Universidad Autónoma de Guerrero. Flexibilidad curricular y trayectoria de identidades sociales	269
<i>Rita Angulo Villanueva</i>	
Pensarme desde la familia, la escuela e instituciones militares y policíacas en la relación de enseñanza y aprendizaje.	289
<i>Joel Iturio Nava</i>	
Elementos generales y aproximaciones críticas de un estudio del discurso cultural en la Universidad Autónoma de Guerrero en el periodo 1972-1999	303
<i>Salomón Mariano Sánchez</i>	

Educación basada en competencias y modelo educativo de la UAG. Implicaciones en el desempeño del docente facilitador.	321
<i>Javier Casiano Reachi</i>	
Las tutorías académicas y el nuevo rol del docente según los lineamientos del PROMEP de la Secretaría de Educación Pública.	337
<i>Jaime Salazar Adame</i>	
Una mirada a las competencias en la Universidad Autónoma de Guerrero.	351
<i>José Luis Aparicio López, Eleuterio Sánchez Esquivel, Juana Beltrán Rosas, Ramón Bedolla Solano y Columba Rodríguez Alviso</i>	
El enfoque por competencias en educación para la deshumanización del hombre.	365
<i>Arturo Miranda Ramírez</i>	
Imponer a toda costa la “reforma educativa”.	383
<i>José Enrique González Ruiz</i>	
Sobre los autores.	387

PRÓLOGO

Educar, aprender, para el pueblo defender

El libro que usted tiene en las manos es una herramienta emancipadora, de autodefensa intelectual, en el combate sin tregua por una educación gratuita, crítica y humanista e independiente de cualquier interés privado o mercantil. Con sentido profundamente crítico, la educación como práctica revolucionaria posibilita la formación de conciencia histórica y potencializa la radicalidad de los sujetos ante la bancarrota de los modelos educativos neoliberales. De las escuelas a las universidades, los maestros, las familias, los pueblos y las organizaciones que resisten a su manera a la voracidad del capitalismo tienen una intencionalidad liberadora: transformar las relaciones de poder y de explotación para el ejercicio de una democracia real, directa, participativa y comunitaria. Ante una educación deshumanizante que sirve a intereses ajenos y enajenantes, sólo es desde la insumisión que son eficientes las estrategias de lucha antisistémica cuando orientan los procesos educativos hacia la formación de personas críticas del poder dominante, pero también de sí mismos y de proyectos propios a nivel familiar, comunal y productivo.

Como profesores e investigadores comprometidos con la educación crítica de manera personal, los autores que participan



en el libro *La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI* escriben desde el análisis riguroso de la praxis, como manera de superar esquemas academicistas que legitiman la dominación. Ponen de relieve lo que está en el corazón de las luchas de intereses por transformar las reglas del juego en las instituciones educativas, por ejemplo, a raíz de la indignación y la resistencia ante las recientes reformas en los programas de estudios universitarios. El papel del Estado es escudriñado a fondo por la función gerencial y rectora que juega a favor de los intereses capitalistas desde perspectivas radicales, basadas en experiencias en las cuales los autores son actores partícipes, actuantes y actuados a la vez, de acuerdo con un posicionamiento personal distante y reflexivo. Desde miradas latinoamericanas y personales muy valiosas, los análisis de los treinta autores de esta obra crítica nos preguntan en filigrana, como Camilo Valqui Cachi lo expresa en el capítulo de su autoría, si las burocracias universitarias y los gobiernos neoliberales podrán dormir tranquilos arrojando a millones de jóvenes a la violencia y al desempleo mientras demagógicamente defienden a la juventud y a la educación como un derecho clave para el desarrollo humano.

Caminos a la escuela y a la emancipación

Para trazar los contornos y los contenidos de la educación crítica en la era del multiculturalismo neoliberal en América Latina, cabe preguntarse cuál ha sido la genealogía del concepto en la historia de las ideas políticas modernas, desde la matriz occidental y colonial de las formas modernas de enseñar y aprender, hasta las alternativas críticas expresadas desde las izquierdas latinoamericanas. El aprendizaje histórico que busca superar viejos dogmatismos, incluso desde la perspectiva de la lucha de clases, ha representado un tema crucial de la filosofía educativa. El conocimiento no debe separarse de la acción para Rabelais, autor de la carta de Gargantúa a su hijo Pantagruel en la Francia de la primera mitad del siglo XVI, quien escribe que “ciencia sin consciencia no es más que ruina del alma”. Algunas décadas después, el pensamiento

de Montaigne, marcado por el escepticismo, encuentra una consecuencia lógica a nivel educativo: nada puede considerarse como absolutamente verdadero o definitivo. Para él la educación consiste, en parte, en formar de manera integral mentes abiertas a un pensamiento crítico, capaz de ir siempre más allá de lo que ya se ha alcanzado, para aprehender la realidad y realizarse a nivel personal (cuerpo y espíritu).

En este sentido, antes de los aportes de Rousseau y de Kant, la historia del pensamiento educativo enseña que la superación personal y colectiva pasa por una escolaridad orientada a aprender a ser crítico y criticado, a desconfiar de los discursos de los grupos dominantes a nivel económico, político y religioso y a producir discursos a contracorriente que plantean utopías societales. Las prácticas educativas antihegemónicas pueden (re)surgir como elementos centrales de las bolsas de resistencia que anticipan o prefiguran otro modo de convivir y producir en cada sociedad. Las filosofías socialistas tienden asimismo a considerar que educar a las masas trabajadoras no basta para renovar la sociedad en profundidad, puesto que el hombre no es producto único de la educación, siendo ésta el reflejo de las condiciones económico-políticas en las cuales se inserta. Entonces la transformación humana requiere que la sociedad cambie radicalmente. Al respecto, Marx y Engels advierten en el Manifiesto del Partido Comunista (1848):

[...] Y su educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que ustedes educan a sus hijos, por la intervención directa de la sociedad en la escuela? Los comunistas no inventan esta injerencia de la sociedad en la instrucción; no buscan sino cambiar el carácter y arrancar la educación de la clase dominante.

En el contexto de la expansión del capitalismo en los siglos XIX y XX, la educación crítica pretende ser una educación popular con aspiraciones emancipadoras, en lugar de buscar educar al pueblo para compensar o paliar la ausencia o insuficiencia de la escuela pública. Las pedagogías radicales actuales reivindican la



herencia de prácticas de educación política que atraviesan las organizaciones de los movimientos agrarios, obreros y feministas (socialismo revolucionario). Partiendo de la memoria de las experiencias populares de resistencia a la injusticia, la educación crítica permite desarrollar profunda y continuamente el proceso reflexivo de enseñanza y aprendizaje para potenciar la sensibilidad intersubjetiva, el entendimiento mutuo y la aprehensión racional y concreta por el significado de los hechos sociales.

En este sentido, la educación crítica es creativa a nivel cultural e intelectual en la medida en que contribuye al pensamiento autónomo, el cual propicia la construcción de subjetividades ciudadanas. Esta creatividad se erige como condición de la criticidad y la pertinencia pedagógica, a partir del desarrollo de capacidades para pensar, razonar, investigar, cuestionar, resolver problemas, organizar e innovar en contextos diferenciados, fomentando “mentes abiertas” (en inglés *open mind*, en francés *ouverture d'esprit*) capaces de seleccionar datos oportunos y movilizar recursos adecuados. De cierto modo, toda la puesta en práctica de la educación crítica depende del contexto en el cual se genera y se transforma, así como en el campo de relaciones de fuerzas en el cual distintas formas de poder están en juego, donde los sujetos pueden apostar a estrategias contrahegemónicas, por ejemplo en la educación crítica a los medios o en la educación ambiental y para la solidaridad internacional.

Educación para la autonomía: la construcción de pedagogías de la liberación

Ante la intención de quebrantar las lógicas de dominación económica, social y cultural, las pedagogías que siembran la inquietud y la insumisión al orden establecido recurren a estrategias didácticas que promueven la problematización de la complejidad, la interculturalidad y la intercomprensión entre grupos e individuos diferentes en la (des)igualdad. De allí, la educación crítica necesariamente es una educación antirracista y antisistémica que en América Latina cobra un tinte de educación decolonial o

descolonizadora, a través de la invención de nuevas rutas hacia una educación popular multilingüe y intercultural que apuesta por el cambio y la transformación de la superestructura dominante. Desde la óptica de pueblos en lucha como las bases de apoyo del movimiento zapatista en Chiapas, la educación “verdadera” es una educación que “despierta” las consciencias, que “abre los ojos”, como ellos mismos lo entienden y expresan para hacer visible lo invisibilizado, para dignificar lo que los dominantes han despreciado, humillado y reprimido.

En América Latina, los pueblos originarios y campesinos han sido protagonistas clave de cambios recientes en la educación crítica, enriqueciendo los acervos de conocimientos y experiencias en educación popular, de acuerdo con las identidades y las demandas de los pueblos. Además de organizarse para defender la tierra y ejercer derechos colectivos, los trabajadores “sin tierra” y los indígenas de tierras altas y selváticas desarrollan experiencias singulares y sistemas regionales propios de escuelas rurales, contra viento y marea, gracias a recursos propios y redes de alianzas estratégicas incluso con actores no-gubernamentales. Las experiencias de *educação do campo* del movimiento *Sem terra* de Brasil están marcadas, desde hace cerca de tres décadas, por las influencias de pedagogos socialistas como Makarenko y Freire, gracias a la reflexión y la acción (auto)crítica de la “pedagogía de la tierra” en los asentamientos campesinos. La pedagogía de inspiración freiriana es más actual que nunca en las regiones latinoamericanas, demostrando que la educación no cambia al mundo sino que empodera a las personas que lo harán.

Otras prácticas críticas de pedagogía para la autonomía, la esperanza y la dignidad son representadas por los proyectos comunales de “educación verdadera” en Chiapas que abarcan a más de 600 escuelas de los Municipios Autónomos, de acuerdo con la identidad y las demandas de los pueblos en resistencia. En la escuela del nuevo poblado Francisco Villa (municipio San Manuel) en la Selva Lacandona, un mural indica en tzotzil y en español: “Educar, aprender, para el pueblo defender”. Estas palabras corresponden al afán de aprender a gobernar y a gobernarse, de edu-



carse para desenvolverse con dignidad como sujetos autónomos y organizados, con consciencia de pertenencia a un territorio y a un pueblo, con memoria y proyecto colectivo de defensa contra la expoliación de recursos agrarios y ambientales, pero también contra la represión y expropiación de recursos simbólicos como los saberes y conocimientos populares.

En este panorama de rebeldías singulares ante el orden educativo establecido, la educación crítica incursiona en el espacio de la experimentación, la improvisación y, a veces, la incertidumbre en relación con la construcción de pedagogías de la liberación y para la autodeterminación. En el pensamiento de Castoriadis, la lucha por la autonomía es una lucha para autoinstituirse, para regirse a partir de reglas propias, es decir, una lucha contra la sumisión a instituciones sociales heterónomas que imponen desde el exterior maneras alienantes de pensar y actuar. Pensadores como Illich analizan también la escuela como una institución heterónoma, importada y destructora de riquezas locales, sobre todo en el plan de los saberes tradicionales ligados a prácticas culturales populares. Así, la lucha social por la autonomía se incrusta en una dinámica colectiva de acción político-cultural bajo la forma de espacios endógenos de decisión donde la institución escolar se vuelve objeto de una apropiación colectiva, en el contexto de un proyecto revolucionario profundo.

Aprender a criticar requiere aprender a criticarse, a cambiar para resistir y acumular fuerzas. En los procesos educativos y, aún más, a nivel de la educación superior, la educación crítica debe fomentar la autoformación, la investigación y la acción participativa, y esto no tiene sentido si no es autocrítica, sistemática y formativa. Desde luego, una educación crítica empezaría por la autocrítica al trabajo individual y colectivo del equipo docente, incluidos los directivos de las distintas jerarquías, desde el director hasta la máxima autoridad. Entonces el blanco de las críticas constructivas se constituye en torno a las condiciones que respondan a

las necesidades y características de los estudiantes tomando en cuenta sus comunidades de origen, sus trayectorias y proyectos. Al poder aprovechar los modos de producción y circulación de los saberes populares, una educación verdaderamente crítica contribuye asimismo a conocer y explicar la realidad social para intervenir en ella. Es decir, formar sujetos pensantes, informados y analíticos, que no sean instrumentalizados o abusados por intereses ajenos e imperialistas y que tomen decisiones propias a nivel personal y de los grupos de pertenencia, preparados para indignarse ante las injusticias y actuar en consecuencia.

En vez de reproducir intenciones enciclopedistas y memorizaciones estériles, la educación crítica, tal como la conciben los autores en el presente libro, promueve en el estudiante el pensamiento creativo, complejo y reflexivo, al ser capaz de desempeñarse y ser comprensivo y solidario en contextos de distinta índole. Desde una óptica crítica, el currículo ha de organizarse con base en los problemas reales de la vida social, partiendo de las necesidades concretas de los sujetos en las condiciones en las cuales viven. Para romper radicalmente con pedagogías que generan desprecio por el otro y desigualdades múltiples, el docente comprometido como activista cultural debe mostrarse competente para cuestionar su propia praxis y la de su equipo de trabajo, sin hacerse cómplice de prácticas simuladoras que encubren mal una cierta resignación ante la penetración de intereses privados en los procesos e instituciones de enseñanza. Como tarea que continuará pendiente, es preciso repensar críticamente las ciencias y los discursos que interpretan la sociedad, como condición para poder luchar y transformar la escuela y la universidad de modo que se obtenga una educación humanista, descolonizante, emancipadora, pública y gratuita.

Bruno Baronnet
México, 2 de marzo de 2015



INTRODUCCIÓN

La presente obra sobre la compleja problemática teórica y práctica de la educación en el siglo XXI está dedicada a las históricas batallas críticas de los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, en defensa de la educación crítica humanista y emancipatoria. También se dedica a la lucha heroica de los padres de familia y compañeros de los estudiantes normalistas asesinados y desaparecidos en demanda por la presentación con vida de todos ellos. Así mismo condena los crímenes de lesa humanidad de genocidio y desaparición forzosa.

Este libro además se inscribe en el pensamiento crítico de Nuestra América, orientado a desentrañar, en el curso de los actuales procesos de acumulación de capital transnacional, las metamorfosis que registran la filosofía, la economía, la política y la cultura educativa. Por lo mismo, es un libro crítico, plural y abierto a todas las miradas del pensamiento nuestroamericano, centrado en la reflexión y el debate sobre la complejidad, globalidad y multidimensionalidad de los procesos y problemas educativos en esta época de crisis, imperialización, de absoluta mercantilización, de barbarie y decadencia del sistema capitalista mundial. Las paradojas epistémicas que se encontrarán en su lectura sólo ponen de manifiesto las desgarradoras contradicciones reales y espirituales de la totalidad sistémica sobre las conciencias de todos los seres humanos.

Manuel Góngora Prado explica el fundamento filosófico de la compleja dialéctica real del siglo XXI, con su trabajo sobre la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad.

Camilo Valqui Cachi, en su trabajo “Mercancía, educación y fetichismo: Violenta dialéctica del dominio subjetivo en el siglo



XXI”, realiza el análisis crítico del contexto capitalista histórico-concreto,

Erwin Flores Contreras considera que los procesos tardíos propios de las naciones latinoamericanas en los esquemas de la estructura socioeconómica basada en la perspectiva de desarrollo del capitalismo en su fase de imperialización generan las condiciones idóneas para justificar de manera absurda, pero efectiva para beneficio de la burguesía (en cierto lapso de tiempo), la privatización de elementos indispensables para la existencia y el desarrollo intelectual de la especie humana. Todo lo anterior, de acuerdo con el autor, es posible cuando dicho esquema de desarrollo se mide en la capacidad militar y policiaca de destrucción que se tenga, en la capacidad de control mediático de la información a las masas, de la intensificación del fenómeno nacionalista y el uso efectivo de esquemas de enajenación para prevenir todo brote de rebeldía o usarlo en contra de inquietudes de la clase explotada que puedan unificar la idea de transformar revolucionariamente estos modelos de desarrollo basados en la generación de capital mediante la explotación del ser humano por el ser humano.

Ignacio Eulogio Claudio analiza la problemática que enfrenta actualmente la educación superior en México, la cual no se puede entender sin comprender el contexto socio-histórico en que se desarrolla, caracterizado por un modelo de sociedad de corte neoliberal capitalista con predominio del capital financiero y las lógicas del mercado. Este modelo de sociedad está obligando a las universidades y, en general, a todos los sistemas educativos en sus diferentes niveles y modalidades a adoptar un tipo de educación basado en el desarrollo de competencias.

Cutberto Pastor Bazán reflexiona en torno a la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) impuesta por el gobierno federal mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, a todas las instituciones que imparten educación media superior, con el fin de preparar a las nuevas generaciones capacitándolas por medio de las competencias para el trabajo. Sin embargo, para lograrlo y con el supuesto de tener un solo bachillerato a nivel nacional, la SEP elimina de golpe las humanidades de la educación

media superior como la ética, la estética, la lógica y la filosofía, mismas que al eliminarse propician que se prive a la juventud de los conocimientos imprescindibles para analizar, reflexionar y criticar, sobre todo, el estado de cosas en que nos encontramos.

Ramón Espinosa Contreras y Ma. Antonieta Julián Pérez abordan los problemas sociales como la violencia entre los propios seres humanos y contra la naturaleza. La crisis de los valores morales, sociales y humanos, que es también de la civilización actual. Ante tal situación se plantea la necesidad de una ética y una axiología en la educación para una cultura de paz.

Maria Henriqueta Figueiredo, Palmira Oliveira Martins y João Luís Alves Apóstolo tratan acerca de los procesos educativos como impulsores de experiencias conducentes al desarrollo de conocimientos, aptitudes y actitudes para la prestación profesional competente, sostenida en la evidencia que emerge del conocimiento científico, éste integra el dominio praxeológico, convirtiendo el conocimiento en acción e innovación por medio de procesos de aprendizaje estructurados en abordajes y metodologías integrativas, imponiéndose a la pedagogía de la construcción autónoma del aprendizaje y partiendo de la formación a través de la experiencia.

Juventina Salgado Román da cuenta de cómo, después del predominio del pensamiento fragmentado por más de 300 años, han comenzado a resurgir y a reintegrarse planteamientos de la sabiduría antigua, de los grandes pedagogos y de teorías de vanguardia de distintas disciplinas que se conocen como la Nueva Ciencia. Tales aportes están impactando ya el campo educativo, sugiriendo un currículo que considere al estudiante como una totalidad. La educación escolar de nuestras sociedades modernas no consideran ese carácter multidimensional y los planes de estudio y contenidos de la currícula están enfocados, fundamentalmente, en la dimensión sólo cognitiva, que se refiere básicamente a los diferentes procesos del pensamiento y al razonamiento lógico, justamente porque el punto de partida es una concepción fragmentada e instrumental, acorde con la metáfora del estudiante como máquina. De esta manera, las otras



dimensiones son ignoradas y, en consecuencia, los procesos de aprendizaje distan de ser no sólo significativos sino fundamentalmente integrales.

Irene Trelles Rodríguez y Miriam Rodríguez Betancourt abordan los hitos fundamentales en el proceso de formación del Comunicador en Cuba; destacan los antecedentes que sirvieron como sustento al desarrollo de las actuales carreras de Periodismo y Comunicación Social, así como los aportes que en épocas recientes puede atribuirse la academia en estrecho intercambio con la realidad, las exigencias sociales y los avances de la especialidad en América Latina, especialmente. Las autoras afirman que la experiencia cubana en la enseñanza de la Comunicación Social se basa en cuatro aspectos definitorios: la formación integral de los estudiantes, el perfil amplio de los planes de estudio, la articulación de ellos con las disciplinas rectoras y la estrecha vinculación de la teoría con la práctica.

Alonzo Ramírez Alvarado reflexiona en torno al Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el cual reconoce que la educación es un derecho humano fundamental. Luego, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su Artículo 13, se ha ampliado el reconocimiento de este derecho. Es más, este Pacto, en su Artículo 14, obliga a los países que no hayan alcanzado la enseñanza primaria libre y obligatoria a adoptar un plan detallado de acción para lograrlo, estableciendo una meta en un número razonable de años. Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño, en sus artículos 28 y 29, vuelve a reconocer este derecho universal.

Edgardo R. Romero Fernández trata la educación como una institución socializadora que puede servir a los intereses de las clases dominantes o a los de la emancipación. En el sistema mundo actual los mecanismos económico-financieros de dominación tratan de utilizar las instituciones educativas en función de perpetuar el sistema del capital transnacionalizado. ¿No se puede hacer nada, acaso, desde las instituciones educativas? El autor cree que sí y una vía para ello es la formación de valores, pero para hacerla eficiente y desenajadora hay que cumplir ciertos requisitos, lo cual implica un esfuerzo adicional de los educadores.

Cyntia Raquel Rudas Murga aborda un problema veterano que afrontan Perú y América Latina: la delincuencia individual y organizada, así como la existencia de barreras sociopolíticas que impiden el fácil acceso a la justicia pública, principalmente por habitantes de comunidades y caseríos alejados de la metrópoli en la costa, sierra y selva de Perú. Ante esta situación, los habitantes de los pueblos originarios revelan la necesidad de organizarse y crear organismos de autodefensa dentro de sus comunidades, a modo de una autoridad comunal representativa con respaldo y defensa de los derechos de los pueblos indígenas y, en particular, la libertad, la autonomía, la democracia y el derecho a disfrutar y ejercer sus propias leyes.

Doris Castañeda Abanto y Leobardo Jiménez Sánchez realizan una crítica a la educación latinoamericana. Inician analizando las políticas neoliberales implementadas por los gobiernos de turno, para posteriormente reflexionar respecto a la persistente colonialidad del pensamiento en la educación –enfaticando en la educación superior– para posteriormente revisar la vinculación entre globalización y educación. También se discute la importancia de la investigación en la formación de profesionales, misma que ha sido descuidada casi por completo en la mayoría de los países de América Latina.

Homero Bazán Zurita hace un análisis de la educación, en general, en el Perú, con especial énfasis en la superior universitaria. La educación básica, si bien incluye importantes porcentajes de niños y jóvenes peruanos, no es de alta calidad, siendo muy bajos los resultados en pruebas internacionales como PISA. La educación superior se ha masificado y se han creado universidades que no cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Se hace mucha profesionalización, pero casi nada de investigación ni extensión ni proyección y tampoco hay involucramiento en responsabilidad social. Al final se plantean algunos retos y alternativas para mejorar esta situación.

Rita Angulo Villanueva revisa la manera en la que la flexibilidad curricular llega a la Universidad Autónoma de Guerrero, de una manera *sui generis*, en lo que ella llama “un tiempo muy breve, como



un tornado". De repente y sin saber bien cómo, los profesores de la universidad empiezan a escuchar cuestiones diversas: se inician los programas de movilidad estudiantil, de evaluación externa, de evaluación de estudiantes, el programa tutorías, los programas para la carrera académica y la iniciativa de nuevos planes y programas educativos con carácter flexible. Los profesores de pronto se encontraron con que ya no sólo eran profesores de aula sino que tenían que cumplir obligatoriamente, si querían acceder a los programas de estímulos económicos, con cinco funciones: docencia, investigación, tutorías, vinculación y gestión.

Joel Iturio Nava da cuenta de una experiencia subjetiva desde una relación que pone el acento en la enseñanza y el aprendizaje bajo una forma de castigo, amenazas e intimidación. Se pone la mirada en la familia, en la escuela y en los cuerpos policíacos y militares que estuvieron presentes en lo que se conoce como la guerra sucia de los años setenta en Guerrero. En una primera aproximación, pretende dar cuenta de una forma de construir conocimiento desde la afectación del sujeto que desde la experiencia y desde lo que lo marca, se pone en relación con el mundo, con el otro y con lo otro.

Salomón Mariano Sánchez ofrece el resultado de una investigación cuyo objeto es el análisis de la trayectoria experimentada por la Difusión Cultural en la Universidad Autónoma de Guerrero en dos grandes periodos de su historia, a partir de reconocer que el tópico referido a la cultura es un elemento indisociable de su naturaleza y forma parte de los conceptos fundamentales sobre los que se construye la institución. Lo expuesto anteriormente se presenta como objeto de estudio, en tanto que la Universidad lo integra a la difusión cultural como parte de sus funciones sustantivas y, en ese sentido, la actividad referida debe desarrollar un papel relevante en la formación humanista e integral de los universitarios, así como contribuir en el uso, valoración, creación y fomento de los bienes y servicios culturales que brinda a la sociedad guerrerense.

Javier Casiano Reachi presenta el análisis de los enfoques actuales en la formación de competencias y de los lineamientos del

Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero, que orientan el desempeño del docente facilitador y el desarrollo de competencias desde una perspectiva constructivista, crítica y de compromiso social.

Jaime Salazar Adame se enfoca en la renovación de los planes y programas de estudio en las diversas instituciones de educación superior, como la licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, que ha dado lugar a un proceso de propuestas, análisis y debates acerca de los contenidos de las unidades de estudio. En este tenor, se analiza también el rol que desempeñará el docente, no obstante que un selecto grupo de profesores y profesoras ya lo vienen realizando como resultado de su participación en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que se acredita cada tres años por la Secretaría de Educación Pública. Uno de los retos consiste en incentivar al resto de la planta académica para que se comprometa a llevar a cabo las nuevas actividades que el programa contempla.

José Luis Aparicio López, Eleuterio Sánchez Esquivel, Juana Beltrán Rosas, Ramón Bedolla Solano y Columba Rodríguez Alviso escriben acerca de los procesos de reforma que en la última década del siglo pasado se inician en las Instituciones de Educación Superior (IES) de México, traducidos en políticas educativas que responden a intereses y exigencias de capitales financieros de organismos internacionales. Para algunas IES, fue la oportunidad de cambiar antiguos esquemas de abordaje para la atención de problemas y demandas sociales. En esta lógica encontramos universidades como la Autónoma de Sinaloa, la de Zacatecas, Yucatán, Guadalajara, la Benemérita de Puebla, la de Colima, Aguascalientes, Chiapas, que, entre otras, conforman el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), que se distingue por atender a más de 93.43% de la matrícula educativa en programas de buena calidad, reconocidos mediante los esquemas y procesos del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación en México.



Arturo Miranda Ramírez hace hincapié en que toda reforma educativa a nivel nacional e internacional parte del análisis del contexto socio-histórico determinado, lo cual implica que es necesario responder a los requerimientos económicos, políticos, culturales y educativos de la sociedad en general, pero en especial del bloque gobernante en turno.

Camilo Valqui Cachi
José Enrique González Ruiz
Manuel Góngora Prado
Homero Bazán Zurita
(Coordinadores)
México, 2 de marzo de 2015

FILOSOFÍA DE LA GLOBALIZACIÓN,
EL NEOLIBERALISMO
Y LA POSMODERNIDAD

Manuel Góngora Prado

El tema que se aborda hoy es sobre la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad. Esta trilogía formal en el fondo expresa la unidad de la actual ideología imperial, que tiene íntima relación con la ciencia política y que se usa a diario en el planeta. Lo que quiero explicar es su fundamento filosófico, sin el cual todo resultaría un embrollo difícil de entender. De modo que no es un título antojadizo, simplemente expresa la exacta y mutua correspondencia de estos conceptos.

En este contexto, afirmo categóricamente que la globalización es el nuevo nombre del viejo imperialismo; el neoliberalismo es el viejo liberalismo burgués que surge después de la revolución francesa para luchar contra el proletariado mundial; y la posmodernidad es la vieja filosofía idealista, metafísica y positivista que se resucita y se recrea para oponerse al Materialismo Histórico; este último vigente como el pensamiento científico más avanzado de las ciencias sociales que seguirá teniendo la humanidad para continuar luchando contra la hegemonía unipolar, dirigida y controlada por las grandes transnacionales y oligopolios que actualmente dominan el mundo.



La política y su relación con la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad

Nunca ha existido ni existe una ciencia sin base filosófica; solamente el empirismo podría hacerla excluyente. Esta es la razón por la que se estudia unitariamente la historia de la filosofía y la historia de las ideas políticas, universalmente.

La filosofía ya no es “la madre de las ciencias” ni tampoco “el amor a la sabiduría”; es la poderosa ciencia que estudia los problemas más generales y abarca tres aspectos: la teoría científica del conocimiento; el estudio de la sociedad a partir de las formaciones económico-sociales en permanente cambio y transformación mediante la aplicación de las leyes histórico-naturales del desarrollo social; y el desarrollo o transformación permanente de la naturaleza. Los problemas menos generales son estudiados por las ciencias particulares.

La filosofía permite racionalmente elaborar la clasificación de las ciencias a partir de la realidad objetiva y la experiencia histórica de la humanidad; distingue las ciencias en formales o abstractas, estudiando la matemática y la lógica, y en ciencias reales o fácticas, estudiando las ciencias sociales y naturales. En las ciencias sociales se estudia la antropología, sociología, historia, economía, derecho, educación, etc.; y en las ciencias naturales se estudia las ciencias físicas, químicas, biológicas, de la tierra, etc. Ahora, ante la incesante necesidad del desarrollo de la humanidad, la interpretación de todas las ciencias con el idealismo y la metafísica quedó para la prehistoria; su estudio científico ha sido reemplazado definitivamente por la filosofía dialéctica materialista. Sólo así se puede interpretar multidisciplinaria y simultáneamente la ciencia del pensamiento humano o teoría científica del conocimiento, las ciencias sociales y las ciencias naturales, porque éstas al aplicarse se convierten en tecnología para su uso con profundo sentido humano.

Cuando la filosofía utiliza la teoría científica del conocimiento, unifica la ontología o estudio del ser, la gnoseología o estudio

del conocimiento y la epistemología o filosofía de la ciencia; y cuando se aplica a las ciencias sociales, entonces tenemos una base científica para trabajar la ciencia política, que, en buena cuenta, trata sobre los asuntos del Estado o el poder y sus múltiples relaciones con el derecho, la ideología, las clases sociales, las organizaciones o partidos políticos, la conducta y el rol de sus cuadros o dirigentes, así como sus programas, sus tácticas y estrategias, y el modo como resuelven los múltiples problemas de las naciones, tanto internos como internacionalmente. Todo esto, al estudiarse parcial y unilateralmente, sólo servirá para hacer difícil la comprensión de la armoniosa unidad de la filosofía con la política, y no lograremos dotarnos de una teoría científica para ocuparnos de la política. En el mejor de los casos, nos imbuiremos de un eufórico patriotismo de “amor al pueblo” y de otras linduras que se las lleva el viento porque nuestros actos serán confusos, contradictorios y nos conducirán al fracaso.

Existen filósofos que no concuerdan con este punto de vista, de que la filosofía es una ciencia. Citaré a uno resucitado por la posmodernidad y que está muy de moda en estos tiempos de neoliberalismo. Wittgenstein y muchos positivistas lógicos sostienen que la filosofía no es un saber con contenido sino un conjunto de actos; no es conocimiento, sino una actividad. La filosofía sería una “aclaración” y sobre todo una “aclaración del lenguaje” para el descubrimiento de seudoproblemas. Por tanto, la misión de la filosofía no consiste en solucionar problemas sino en despejar falsas obsesiones: en el fondo la filosofía sería una purificación intelectual.

Cuando la ciencia de la filosofía se aplica a la política, entonces tenemos el deber de entender y manejar el desarrollo del sistema político social históricamente concreto, entender la relación mutua que existe entre la economía y las diferentes formas de la conciencia social y las instituciones respectivas que el hombre va creando como producto de sus necesidades. Nadie puede conocer, pensar ni elaborar ideas de cualquier tipo si primero no trabaja para comer, vestirse, resolver el problema de la vivienda



para descansar en una cueva o un palacio y tener una adecuada educación y cultura para entender el mundo que le rodea y al cual pertenece. A menos que creamos que la gente vive del aire. Claro que en el Perú como en todas partes del mundo hay gente, en este caso los delincuentes comunes y de cuello y corbata, que viven de lo que no trabajan... y, a veces, viven coyunturalmente bien, pero saben que están condenados al fracaso.

Si está claro que el ser humano tiene que trabajar para satisfacer sus vitales necesidades, entonces hay que explicar cómo y en qué consiste este trabajo, cuál es su forma históricamente concreta en que elabora y reproduce los bienes materiales de la sociedad y qué relaciones se establecen entre el trabajo y el capital. No hay que ser pitoniso para afirmar que en la hora actual la contradicción entre el capital y el trabajo sigue siendo el problema fundamental de la sociedad peruana y del mundo, del modo cómo se resuelva dependerá su futuro destino.

Algunos intelectuales que desprecian la filosofía, en este caso los positivistas, creen que la política no debe ser influenciada ni orientada por ninguna filosofía, porque afirman que sólo sirve para confundir el entendimiento. Grave error porque es anticientífico, terminan en el reduccionismo y el idealismo, y hacen prevalecer sus antojadizas ideas elucubradas al margen de la realidad y la vida.

Actualmente se debe tener en cuenta la corriente del neopositivismo, el cual considera que los problemas de la filosofía son seudoproblemas; pretende sustituir el análisis filosófico del desarrollo de los conocimientos y de la práctica por el análisis del "lenguaje de las ciencias", es decir, por el análisis lingüístico-semántico de las formas externas del pensar, del idioma, de los sistemas de signos con que se expresa el pensamiento. Con esta elucubración, a la filosofía, en el fondo, se pretende liquidarla como ciencia. Pero lo más grave de la corriente del neopositivismo es la novísima versión que sostiene el norteamericano Rorty, quien afirma que la verdad no existe en la realidad: lo que existe es la verdad por conveniencia y ésta hay que inventarla. En esto radican las raíces filosóficas de los argumentos políticos que utilizan los

halcones del Pentágono, que no son otra cosa que fundamentalistas de extrema derecha, de esencia fascista, que a lo largo de la historia provocan y desatan agresiones contra pueblos ricos en materias primas, como en el caso de Irak.

Cuando se agudiza, en cualquier época, la crisis de cualquier sociedad y no se utiliza una filosofía cuyos fundamentos son la ciencia, cobra mayores vuelos la búsqueda religiosa de la abnegación y la resignación. De este modo penetra y se difunde una ola de cultos, doctrinas y misterios religiosos. La propia filosofía se vuelve religiosa y, en algunas escuelas, incluso mística.

La filosofía científica, cuando se ocupa del desarrollo social, utiliza leyes, es decir, conocimientos universalmente comprobados y demostrados que sólo se aplican en las ciencias sociales y de ningún modo en las ciencias naturales, porque cada una tiene sus leyes correspondientes. Por ello se afirma que para entender el sistema político social se debe partir del estudio de las fuerzas productivas, o de los humanos que intervienen en la producción económica; unos tendrán el rol de asalariados y otros el rol de dueños del capital. A lo que se produce, que es la mercancía en su conjunto, le llamarán producto bruto interno y tiene que circular, intercambiarse y consumirse bajo determinadas relaciones sociales de producción, que es a lo que le llaman el mercado. Este mercado no es arbitrario ni inventado por los seres humanos, sino el producto de cómo las fuerzas productivas han alcanzado un determinado desarrollo científico-tecnológico. Este mercado también tiene sus propias leyes, las mismas que en estos tiempos de neoliberalismo están signadas por la defensa irrestricta de la propiedad privada y contra la propiedad social sobre los medios de producción; se basan en la libre competencia, la libre concurrencia y la inversión extranjera sin controles, por citar algunos.

Este proceso, que en filosofía se llama el comportamiento de la estructura del aparato productivo de la sociedad, reproduce al mismo tiempo en la conciencia humana un sistema de ideas sociales, jurídicas y políticas, así como sus respectivas instituciones, que permiten conducir el Estado vinculado a la sociedad. Este es



el caso de los ministerios, la universidad, organizaciones religiosas, científicas, etc. A todas estas formas de la conciencia social se les llama en filosofía la superestructura del sistema.

Dentro de este sistema político social cobra fundamental importancia el surgimiento de las psicologías concretas de los seres humanos, que van a reflejar y expresar sus intereses y van a caracterizar su comportamiento moral, ético y axiológico; han de reflejar el tipo de personalidad inconfundible, que es lo que hace la diferencia entre nosotros. Como consecuencia final de este proceso, surgirán las distintas ideologías de las cuales cada ser humano es portador, de modo que cuando uno elige pertenecer a un determinado partido político, no lo hace por simpatía a tal o cual líder, sino a sus principios, a su programa, a su perspectiva histórica. Y, obviamente, este determinado partido político tiene como guía rectora sus principios, sus fines, sus objetivos tácticos y estratégicos; su programa de acción de corto, mediano y largo plazo, su moral de conducta.

Este proceso es integral en la interpretación del desarrollo de cada sociedad; ésta es la filosofía que permite sentar las bases del ejercicio de una política racional, transparente, consistente y coherente. Así se evita caer en lo que en política se llama la práctica del oportunismo o en lo que el dicho popular califica como la “política de los chapulines”, tan familiar en nosotros porque existe la constante presencia de los tráfugas, no ahora sino desde mucho tiempo atrás; de esos que cambian sus principios como si fuera una camiseta o franela y que vemos cambiarse de un partido distinto a otro, transformándose radicalmente cuando uno menos piensa.

En otras palabras, estoy diciendo que el uso de la filosofía es la base fundamental para entender la política como ciencia y no como especulación antojadiza y pseudoarbitraria que ahora corre por cuenta de la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad. Existe la necesidad histórica de volver a articular en su unidad a la filosofía con la economía, con los problemas sociales, con la ideología, con la política, con la Teoría del Estado y el Derecho.

En este contexto, la Política viene a ser la participación en los asuntos del Estado: define la orientación que se le da, la determinación de sus formas, de las tareas y del contenido de la actividad estatal. En última instancia, la relación de la política con el Estado expresa de un modo concentrado los intereses económicos de las clases sociales. En la política se definen las cuestiones relativas a la organización del Estado, al gobierno del país; a diario se da la lucha o conciliación de partidos conducida por sus líderes, que son la vanguardia más esclarecida de las diferentes clases sociales. Cuando los líderes no representan definitivamente a las clases sociales que dicen defender, sustituyen los partidos por el grupismo, el amiguismo, los compadres o la panaca; se forma un entorno que rodea a los caudillos, los mismos que por carecer de principios y programas de gobierno terminan, casi siempre, en la confusión, la anarquía y sirviendo a intereses extranjeros, menos a su pueblo y, peor, a la nación.

En la política con fundamento ideológico se definen los intereses económicos, sociales, religiosos, éticos, morales, axiológicos, educativos, culturales, científicos y tecnológicos esenciales de las clases sociales y las relaciones que entre ellas existen. Como se dice, en política nadie conscientemente da puntada sin hilo. Ahora, está muy de moda y resulta chabacano y carente de todo fundamento lógico hablar entre politiqueros, con periodistas que les hacen el coro, de ser miembros de la “clase política”, como si realmente fuera verdad, pero es falso. No existe tal cosa, así podríamos afirmar la clase médica, la clase abogada o la clase filosófica. Las clases sociales tienen su origen a partir de la producción económica y del rol que cada una ocupa en el aparato productivo de la sociedad. Así tenemos obreros, campesinos, burgueses, etcétera.

Quienes participan en la política no hacen otra cosa que expresar los intereses de estas clases en el campo de las diversas formas de la conciencia social. Decir la “clase política” es dar a entender que existieran hombres dedicados, por encima de la sociedad, a participar exclusivamente en este campo. O sea que serían personajes



que no responden a los intereses económicos, sociales y políticos de las clases sociales y menos de la sociedad, sino que estarían colgados en el aire, sin que nada produzcan y serían quienes pretenden conducir los destinos de una nación.

La política expresa también las relaciones entre las naciones y entre los Estados, es la política exterior. Pero esta política no es común para todos, cada gobierno tiene como fundamento el ejercicio de la política con una singular fundamentación filosófica, la misma que define una posición ideológica; y esta ideología permite formular una determinada línea y conducta a seguir, cuyos principios diáfanos y no demagógicos se expresan en un programa de gobierno, los mismos que garantizan su coherencia cuando toma las decisiones de largo, mediano y corto plazo. La estrategia y la táctica tienen su fundamento en la filosofía política, que también es usada por los militares y por los mismos políticos. Su unidad está garantizada en la medida en que esa estrategia es como un sable de acero fino, sirve para que no se quiebre; lo que se hace con el sable –conducirlo a la derecha o la izquierda, a un lado o a otro– no es otra cosa que las tácticas: el sable se puede dirigir a cualquier lado, pero nunca se rompe, hay consistencia, firmeza.

De este modo la nave política se conduce a puerto seguro en medio de cualquier tormenta; es aquí donde los políticos afirman que la dirección de un barco en medio de la peor tormenta depende del timonel para llegar a puerto seguro. O sea que en política nada es estático, todo evoluciona y se desarrolla en medio de agudas contradicciones, y es aquí donde el dirigente prueba la consecuencia de sus principios y programa. Cuando se rompe la estrategia de la táctica nos encontramos ante la traición, ante la capitulación, y en política es corriente constatar que un revolucionario se vuelva contrarrevolucionario o al revés; que un burgués se convierta al proletariado o al revés; que un ateo termine religioso o al revés; o que un demócrata se vuelva dictador o al revés. Nada tiene de extraño, es la compleja y fascinante ciencia de la política.

Para que la política se convierta en una gran fuerza transformadora debe reflejar acertadamente las necesidades del desarrollo

de la vida material y espiritual de la sociedad. La política que no responde a estas exigencias frena el desarrollo ascendente de la sociedad, pues se estructura a despecho de las necesidades y los intereses del pueblo que todos dicen defender. La política científicamente conceptualizada debe rechazar todas las manifestaciones de apoliticismo, porque es falso. En el fondo todos somos portadores de una determinada política que no necesariamente tiene que ser partidista; la política se convierte en una necesidad en la lucha sistemática contra la alienación; la política nacional se debe hallar indisolublemente ligada a su política exterior, cuyo objetivo estriba en asegurar las condiciones de paz necesarias para la edificación del Estado de Derecho.

En estos tiempos la filosofía como ciencia surge de la necesidad de estructurar una concepción general del mundo, de investigar los principios y las leyes generales del mismo; surge de la exigencia de un método de pensamiento acerca de la realidad fundada en lo racional, en la lógica formal y en la lógica dialéctica que estudia las categorías. Por estas razones la filosofía se encuentra íntimamente relacionada con el desarrollo de la sociedad. Se trata de actuar con una concepción del mundo objetivo y del pensar, y entender el estudio de la filosofía no como ciencia de las formas externas del pensamiento, sino de las leyes que rigen el desarrollo de todas las cosas materiales, naturales y espirituales; es decir, comprender el desarrollo de todo el contenido concreto del mundo y del conocimiento del mismo, que es la conclusión de la historia del conocimiento.

En la actualidad el problema de si la filosofía es ciencia o no sirve para dos cosas concretas, tener una posición científica o una posición especulativa. De aquí se parte por entender los problemas del pensamiento humano, de la sociedad y la naturaleza, lo que da lugar a tener métodos diferentes: o se trabaja con la dialéctica o se trabaja con el idealismo, el positivismo ahora llamado "neopositivismo" y la metafísica. No hay alternativa ni cabida para los agnósticos. Y esto sirve para entender los problemas del mundo o desde una posición científica que utiliza leyes universales o desde una posición elucubrador y especulador, que en



política esta última nos conduce al dogmatismo, al eclecticismo, a las indefiniciones y a ser demagogos.

Cuando la filosofía se articula con los problemas del Estado se incursiona con seriedad en la política, y es inconcebible entenderla si no se tiene una sólida concepción científica del mundo, de la vida, del hombre, de la sociedad, de la naturaleza y de la teoría científica del conocimiento. Esto es parte indispensable para alguien que quiere andar por los complejos y difíciles caminos de la política, y es así porque ésta no es un estado de ánimo, de entusiasmo, de tener “espíritu de servicio al pueblo”, que con frecuencia se alardea cuando se candidatea. La política es una gran ciencia, la más valiosa del planeta, y decimos esto no porque queramos ensalzarla sino porque es la expresión concentrada de la economía. No existe Estado sin política, y el Estado no es una empresa o un mercado ni menos nuestra casa. El Estado es el aparato que conduce una nación; en su seno se resuelven las contradicciones de las clases sociales en el terreno político, económico, social, educativo, cultural, artístico, científico, tecnológico y espiritual en general.

El Estado es siempre poderoso y su destino y conducción están a cargo de los cuadros más destacados de cada clase social; no puede estar en manos de improvisados o de quien se haya ganado la Tinka, o estar encomendado a un chamán; no se llega al Poder por golpe de suerte ni por algún milagro providencial. El Estado quita el sueño a los políticos porque sencillamente desde su origen, en la etapa de la esclavitud, tiene instrumentos que lo convierten en poderoso.

El Estado, universalmente, cuenta con hombres armados, que en estos tiempos se llaman las fuerzas armadas y auxiliares; posee un sistema de tributación que hace que se recaude lo que llamamos impuestos, que es fruto del trabajo de millones de hombres y mujeres de todo tipo; cuenta con un sistema judicial dotado de leyes y normas legales que regulan el orden establecido; y posee un sistema carcelario para sancionar a quienes quebrantan su ordenamiento legal.

En este tiempo de globalización neoliberal y posmoderna, en la mayoría de los países del mundo el aparato estatal y todos sus resortes que operan en la sociedad es controlado por democracias formales o dictaduras abiertas o disfrazadas, por testaferros nacionales o extranjeros (caso Fujimori) al servicio de las transnacionales y oligopolios que dominan el planeta. Éstos tienen la consigna de perpetuar el sistema dominante y controlan férreamente el Poder para mediatizar o eliminar, si es necesario, el sistema democrático, quebrantar el Estado de Derecho, violar su Constitución y eliminar los derechos humanos e individuales y las garantías constitucionales. Su tarea esencial es ejercer la dictadura a favor de las transnacionales. Lo demás es cuento y demagogia.

La globalización y la posmodernidad son las nuevas caretas de la ideología imperial

El concepto de posmodernidad, también denominado “discurso”, en su esencia es ideología, pero ideología burguesa al servicio del capital monopolista, inventada para justificar lo injustificable, que es la sobrevivencia “eterna” del inhumano sistema liberal o neoliberal. Estos cambios lingüísticos se producen para justificar la absurda y falsa tesis de Francis Fukuyama, quien hace más de dos décadas anunció el fin de la historia, el fin de las ideologías, y como se refería al fin de la ideología marxista era obvio que había que defender la ideología antagónica, pero esta vez ya no se podía seguir llamando ideología y se optó por “discurso”. Ahora se denomina “discurso de la posmodernidad” y ha ingresado a una definitiva crisis irreversible por ser falsa.

Esta ideología, elaborada para desnaturalizar las ciencias sociales y específicamente la filosofía, la sociología, la cultura, la educación, la economía y la política, pretende ocultar el sistemático rechazo mundial que existe contra el modelo neoliberal, expresado en la globalización financiero-industrial de las grandes transnacionales y monopolios que se encargan sistemáticamente de sembrar desocupación, miseria, pobreza, extrema pobreza,



agudización de la prostitución, pandillaje, etc., generando mayor dependencia económica, política, social, educativa, científica y cultural en los países que irremediablemente han ingresado a la etapa de la recolonización imperial.

Paradójicamente, el hombre realiza la tercera revolución tecnocientífica, en donde no tiene límites su creatividad y trabajo científico; sigue descubriendo los secretos de la naturaleza y logra asombrosa tecnología, que buenamente debería estar al servicio de la sociedad, pero que es acumulada con carácter privado, bajo el modo de producción capitalista en su fase monopólica y transnacional, generando gran riqueza para una oligarquía internacional y gran miseria y catástrofes sociales para países subdesarrollados y atrasados.

Los globalizadores desarrollan toda suerte de políticas inimaginadas con el objetivo de culminar la privatización de todas las empresas estatales del aparato productivo en todo el mundo, y principalmente en países atrasados y subdesarrollados. Las naciones subdesarrolladas, a estas alturas del tiempo, han tomado conciencia real de este saqueo de los recursos naturales y empresariales de estos países, poniendo en evidencia que la llamada “inversión extranjera para fomentar el desarrollo” es un mito del capitalismo con el que busca ocultar sus formas increíbles de dominación y explotación en este siglo XXI. La consecuencia de esta política es concreta: miseria y atraso para países dependientes, incremento de la desocupación, ruina para los pueblos que ingresan a un proceso bajo el modelo neoliberal, de recolonización de los países dependientes.

Este fenómeno ocurre a diario a nivel del aparato productivo, en la base económica del sistema político social. En la superestructura, ahí donde se desenvuelven todas las formas de la conciencia social, sucede algo similar; se habla candorosamente de la posmodernidad para demostrar que siguen vigentes –a pesar del deterioro de la vida y de la escasa defensa de los derechos humanos y la dignidad humana– los principios que caracterizaban

a la modernidad, y que por tanto no han entrado en crisis y menos que han fracasado.

Sin embargo, analizando críticamente a la posmodernidad, se llega a la conclusión de Mario Bunge, quien sostiene: “la posmodernidad es un engendro que subvierte la racionalidad elemental de la filosofía y su historia, por lo tanto, o se desmascara esta demagogia o ésta destruye a la humanidad”.

Los economistas, cuando hacen uso de las categorías económicas, no han tenido duda en ver al capitalismo en sus diferentes formas de evolución, desde su fase mercantil, comercial, bancaria, industrial, financiero-industrial, y ahora monopolística y transnacional. Esta última fase denominada políticamente como imperialista ahora es candorosamente llamada “globalización”; desde luego es un artificio lingüístico para ocultar la esencia de este tipo de capitalismo depredador de la humanidad.

Este capitalismo, históricamente en su fase final y en su inexorable crisis, lo que hace es manejar a nivel macroeconómico las economías del mundo entero. Las pérdidas producto de su constante crisis las reparten de un modo muy desigual y en formas distintas, haciendo que unos capitales se paralicen, otros se destruyan y otros experimenten una pérdida simplemente relativa o una depreciación puramente transitoria. Siempre el equilibrio se restablece mediante la inmovilización e incluso la destrucción de capital en mayor o menor proporción. Esto es lo que viene ocurriendo desde la década de los noventa del siglo XX; ahí están los casos de los Tigres Asiáticos, de México, Rusia, Japón, Brasil y, recientemente, de Uruguay y Argentina.

Si, por un lado, en la estructura económica le suceden estos descalabros al capital monopolista, algo similar se da en la superestructura, en este caso con la ideología del capitalismo globalizado, que usa en las ciencias sociales diferentes formas de encubrir sus mentiras, para lo cual recurre a concepciones anticientíficas haciendo uso de la “posmodernidad”. Así, a lo largo de la historia se ha encargado de falsear la filosofía como ciencia de los problemas generales y postula corrientes como el



positivismo, el pragmatismo, el utilitarismo, el idealismo objetivo y subjetivo, la metafísica, etc., con el objetivo de distorsionar la realidad objetiva y “demostrar” lo indemostrable, como que el espíritu o la conciencia se encarga de crear la realidad.

El gran problema de la posmodernidad es que el mundo real es relativizado a lo absoluto en su abstracción teórica de las diferentes formas de la conciencia social y desde su origen no se legitima en la humanidad. O sea que ya no solamente ocurre esta deformación en el campo filosófico, sino en todas las ciencias sociales particulares; para esto recurren a viejas truculencias de filósofos idealistas y especuladores de la verdad.

Esta crisis real se pretende ocultar de diferentes maneras. Ahora se sostiene que como a diario se constata el fracaso del modelo neoliberal, la alternativa de solución, entre otras, es la sustentada por el oligarca y financista Jorge Soros, quien admite este fracaso del capitalismo global y plantea como alternativa las sociedades abiertas para que no colapse la humanidad. El hecho concreto y cotidiano es que en el mundo circula diariamente mayor moneda en las bolsas de valores y bancos que la que debe circular en proporción con la producción real del aparato productivo.

Esta realidad, de un proceso irreversible de hundimiento sistemático del modelo neoliberal, se busca disfrazar por los teóricos de la posmodernidad, los mismos que, llegando a tesis absurdas, como es negar la realidad objetiva que es la fuente de todo proceso de investigación empírica, pretenden ahora plantear que esta realidad objetiva no existe, y por lo tanto la idea de encontrar la verdad vía la investigación científica a través de la formulación de hipótesis no tiene sentido, es pérdida de tiempo. Claro, este discurso sólo vale para los países dependientes y quienes así argumentan se convierten en sus apologistas.

Así, se recurre al nuevo argumento que se desprende por deducción lógica: “no existe la verdad objetiva”, “la verdad es un fruto de la espiritualidad”, “cada uno formula su verdad basándose en su experiencia primaria”, y, por tanto, la verdad debe crearse por conveniencia y de acuerdo con cada uno. Este maquiavelismo, al aplicarse al campo de la axiología, la ética y la moral, tiene como

resultado el cinismo de “cada perro sabe cómo mata sus pulgas”, “sálvese quien pueda”, la “mejor manera de vivir es haciéndose el cojudo”.

Semejantes afirmaciones dislocan todo intento de racionalidad. No por gusto Mario Bunge denuncia que esta manera de pensar del pragmatismo y el empirismo, propio de Rorty, es descabellada y puede terminar con la racionalidad de la filosofía.

Semejante argumentación seudocientífica tiene un fin político que consiste en argumentar que la globalización no está fracasando en el mundo real, sino que es un problema de algunos políticos y filósofos que se han quedado en un campo dogmático, y para burla incluso acusan de haberse quedado en la “pre-historia” y que tal afirmación es propia de su concepción dogmática y de una verdad muy particular de cada uno.

Resultados de la globalización en América Latina

Los gobiernos, en particular de América Latina, que siguen aplicando el modelo neoliberal, depositan sus esperanzas de progreso y superación del atraso con la inversión extranjera y el mayor endeudamiento, lo que inevitablemente los conducirá al fracaso y a repetir con peores resultados la catastrófica crisis financiera de Argentina. Cuando se plantea la integración económica en el mundo global, si no existen condiciones de paridad, es un fraude, porque los grandes monopolios de los países del Primer Mundo compiten con los países atrasados y subdesarrollados, como el nuestro y el resto de América Latina, en condiciones totalmente ventajosas para los primeros: éstos protegen sus mercados, con tarifas arancelarias especiales y con subsidios de sus propios Estados. En este contexto se vienen realizando las reuniones bilaterales para los tratados de libre comercio con Estados Unidos.

Las transnacionales, en este “libre mercado” del neoliberalismo, no contribuyen al desarrollo del país donde invierten, no contribuyen a la salud, el trabajo, la educación, la infraestructura industrial de cada país. El íntegro de sus grandes utilidades retorna a sus metrópolis. Las empresas extranjeras se llevan rapazmente



todas las ganancias, poniéndose a buen recaudo para un futuro próximo de inevitables nacionalizaciones de empresas del aparato productivo en cada país subdesarrollado.

Una de las alternativas con perspectiva futura consiste en no tener mayores endeudamientos por parte del Estado y controlar, vía refinanciación de la deuda externa, los futuros préstamos, que no tienen otro objetivo que programar el continuo saqueo sistemático de los recursos naturales y los recursos financieros del Estado recolonizado.

La época actual está signada, lejos de todo subjetivismo, por la crisis sistemática del sistema capitalista monopolista y financiero mundial. Éste a su vez cuestiona y reestructura las relaciones de las clases sociales al interior de cada país, y entre las naciones a nivel continental y global, determinando recomposiciones en el interior de cada clase o estrato social, y de cada modo de producción nacional, así como los sistemas de ideas y políticas, y las formas de organización de cada una de las clases en lucha. Antagonismo y nuevas alianzas, en todo el mundo, es el signo de nuestra época. Como afirma Risquet Valdés, el capitalismo no puede resolver su crisis sino sólo manejarla para tratar de sobrevivir y alargar su vigencia como sistema dominante a escala mundial.

La lucha filosófica como norte

Cuando se analiza el complejo problema de la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad, que en esencia es una unidad de contenido con una trilogía formal, precisamente hacemos uso de la filosofía para integrarla principalmente con la economía, la sociedad, la política, la ideología, el Estado, el derecho nacional e internacional, la educación, la cultura, la axiología, la moral y la ética. Esta filosofía científica tiene la particularidad de ser diametralmente opuesta al idealismo, la metafísica y el positivismo, vigentes en toda la ideología burguesa imperialista.

La globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad no pueden explicarse por el simple desarrollo del espíritu humano o

la simple conciencia. Estas relaciones se explican a partir de sus raíces encontradas en las condiciones de la vida material, expresadas en el modo de producción histórico-social concreto en que se desenvuelven, que es lo mismo que llamó Hegel en el siglo XVIII la “sociedad civil”, que ahora en el tiempo contemporáneo se llama el sistema político social.

Recordemos que este problema ya se zanjó todavía a comienzos del siglo XIX, al quedar clara la fundamentación de Marx en el sentido de que en la producción social los hombres contraen relaciones independientes de su voluntad, necesarias, determinadas. Estas relaciones de producción corresponden a cierto grado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta una superestructura jurídica y política, a la cual responden formas sociales y determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material determina, de una manera general, el proceso social, político e intelectual de la vida. No es la conciencia del hombre lo que determina su existencia, sino su existencia social lo que determina su conciencia.

Las conmociones político-sociales que seguimos viviendo a lo largo de toda la humanidad, y en particular a comienzos de este siglo XXI, siempre están agitadas por las condiciones económicas de la producción; en este caso puntual, por la economía imperial de los grandes monopolios y transnacionales que ahora lingüísticamente se han cambiado con el curioso nombre de “globalización”. Estos cambios trascendentales en la historia vienen modificando las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas y todas las formas de la conciencia social en general, que ahora haciendo uso de las ideologías nos sirven para tener conciencia de estos conflictos y explicarlos sin demagogia ni eufemismos.

Podemos afirmar con exactitud científica que las actuales relaciones de producción burguesas predominantes en la humanidad no son las del siglo XIX, de nacimiento y consolidación del capital industrial, sino de un capitalismo avanzado, financiero monopólico privado, transnacional, controlado por las grandes potencias agru-



padas en los países altamente desarrollados y llamados los Siete Grandes del Mundo y su nuevo aliado Rusia, que es la ex URSS.

Las fuerzas productivas que se desarrollan en este periodo han creado en el planeta, al mismo tiempo, las condiciones materiales indispensables para resolver el gran antagonismo que no es solamente entre la burguesía financiera mundial y el proletariado, sino entre esta burguesía financiero industrial y los pueblo del mundo; porque todo el planeta sufre esta opresión y dominación, no sólo la clase trabajadora, sino los pueblos enteros que ahora son llamados “subdesarrollados” o simplemente “atrasados” y más tarde “pre-históricos”, dada su argumentación anticientífica y ajena al análisis histórico-lógico.

De este conflicto descomunal surgirán, inevitablemente, otras formas superiores de sociedad que el hombre por necesidad tendrá que crear. O la globalización, el neoliberalismo y su engendro posmoderno destruyen a la humanidad o la humanidad destruye a este monstruo; no hay alternativa histórica. Caminamos a nuevas contradicciones superiores entre la clase de la burguesía financiero-industrial y las demás clases oprimidas del planeta.

El viejo liberalismo con su nueva cara de neoliberalismo

¿El neoliberalismo tiene algo que ver con el liberalismo desde sus orígenes? Todo es su cría que ahora aparece con cara de adolescente pero que en el fondo es muy viejo porque tiene más de dos siglos de existencia. El neoliberalismo es el viejo liberalismo que surge en Europa a principios del siglo XVIII y que tiene como objetivo en la superestructura de la conciencia social, específicamente en el terreno filosófico, jurídico, ideológico, político, educativo y cultural, ayudar a la consolidación de la triunfante burguesía de esa época que luchó por la captura del Estado y que se enfrentó, por un lado, contra del régimen feudal y su expresión política concentrada en la monarquía, y, por el otro, que ahora se sigue enfrentando con todas sus fuerzas contra las grandes masas populares que tienen como vanguardia al proletariado, el

cual surgió, precisamente, como consecuencia de la revolución industrial realizada por la burguesía del siglo XVIII.

Un poco de historia nos ayudará mejor a entender lo que decimos. El desarrollo de las nuevas relaciones capitalistas significa el triunfo y afianzamiento de la burguesía. Inicialmente en los países como Inglaterra, Francia y Alemania este proceso iba aparejado con la ruina de los trabajadores, quienes sufrían horribles calamidades, arrastraban una existencia difícil y eran objeto de la más despiadada explotación; no eran los únicos, también las mujeres y los niños en ese entonces eran incorporados a la producción capitalista. Tenían entonces la necesidad de revisar a fondo las teorías filosóficas, ideológicas, jurídicas y políticas de la época; surge así el liberalismo burgués y el positivismo.

Las contradicciones de la sociedad capitalista para entonces ya habían adquirido un considerable antagonismo. La lucha entre el proletariado contra la burguesía iba adquiriendo una mayor envergadura. Esta burguesía, europea al comienzo, dueña del poder político, no pudo dejar de ver en el creciente proletariado a un histórico y terrible enemigo cuyas acciones le atemorizan día a día hasta hoy, y más hasta el futuro.

En estas condiciones la burguesía reconstruye su ideología, comenzando con una resuelta revisión de la teoría jurídico-natural, de los principios de soberanía popular y de las ideas democráticas promovidas en vísperas de la revolución burguesa. Los ideólogos de esta burguesía que lucha denodadamente por el Poder destacan el principio de la utilidad personal y de la libertad de empresa e impugnan la legitimidad del gobierno del pueblo sustentado en las luchas de la Comuna de París en Francia, durante los años de 1789 a 1793.

Haciendo un viraje de los principios democráticos, el liberalismo en el terreno político, con sus ideólogos de la burguesía, defienden, a la vez, el principio de “no intervención” del Estado en la vida económica. El objetivo, en ese entonces, era conseguir una libertad de explotación sin límites ni restricciones y, en consonancia con ello, promover la reivindicación abstracta de la



independencia del individuo con respecto al poder del Estado. Desde entonces estos ideólogos luchan incesantemente para fundamentar la inmutabilidad del régimen económico, político y social burgués, y del sistema capitalista en todas sus etapas.

El liberalismo tiene más de dos siglos de existencia. Este neo-liberalismo (liberalismo remozado a las actuales circunstancias de esta etapa de desarrollo del capitalismo) en esencia viene a ser lo mismo, pero revestido de otras formas o adornos como “moderno”, “posmoderno” o “posindustrial” están emboscados con fraseología demagógica en un vano intento de crear confusión en los intelectuales tontos y eclécticos, pero conscientes del rol reaccionario que cumplen, para así sembrar confusión en las grandes masas de trabajadores.

Los más connotados ideólogos de esta época de la burguesía como Benjamín Constant, Jeremías Bentham, Juan Stuart Mill, Guillermo Humboldt, Augusto Comte, Lorenzo Stein, Rodolfo Ihering, Herbert Spencer, Benjamín Kidd, Gumpowicz, Federico Nietzsche, Treitschke, Stewart Chamberlain, Franklin Giddings y Luis Woltman, a quienes en mayor y menor importancia los llamaremos padres del liberalismo, son los que fundamentaron desde el siglo XVIII y XIX las “novísimas” teorías del actual neoliberalismo. A todos éstos los caracterizaba un profundo odio a los trabajadores, para quienes pedían las peores represiones y castigos si se atrevían a poner en tela de juicio la sacrosanta propiedad privada sobre los medios de producción, que es la causa de la explotación y la desigualdad desde el inicio del capitalismo hasta ahora.

El surgimiento del liberalismo se da como consecuencia de la consolidación del poder político de la burguesía europea tras la derrota de las masas populares de Francia. La burguesía empezó a interpretar a favor de sus propios intereses de clase las consignas de igualdad y libertad que fueron proclamadas en el siglo XVIII. Pasó a dilucidar todas las peculiaridades de la prometida revolución en el reino de la razón y de la justicia, que en la práctica se fue convirtiendo en el reino de la burguesía.

Uno de sus representantes más lúcidos es Benjamín Constant, quien interpreta el programa político de esta burguesía victoriosa

en el transcurso del periodo posrevolucionario en Francia, enfrenteando contra lo que él llama “el terror revolucionario” y contra las asambleas con plenos poderes, elegidas por el pueblo, como fue la Convención. Al mismo tiempo temía la perspectiva de la reimplantación del régimen feudal en caso de triunfar la contrarrevolución. Por esta razón se manifestaba contrario a los “extremismos”. Temía la restauración del poder real de la nobleza feudal y la vuelta a sus prerrogativas. Se pronuncia contra la dictadura revolucionaria de los jacobinos y contra los “extremismos” de la revolución.

Constant somete a corrección las consignas de la revolución francesa y las adecua a las necesidades de la clase que ahora ejerce el poder, la burguesía mundial, y proclama limitar el principio de la soberanía del pueblo; sostiene la libertad individual como el derecho inalienable del individuo, defiende la libertad formal, que, en la práctica, significa el poder del propietario y del que tiene dinero sin restricción ni vejamen alguno. Se declara partidario de los principios del liberalismo y de los “Derechos del Hombre” burgués, y por otro lado le niega toda participación política al proletariado; en el fondo se pronuncia contra el contenido democrático de estos derechos. Defiende tenazmente la “no intervención” del Estado en el terreno económico, condiciones que aseguran un amplio horizonte ilimitado para la concurrencia de los empresarios.

El neoliberalismo ahora toma este mismo principio proclamando la “libertad del mercado” y ya se sabe que tal libertad es solamente para los monopolios; el mercado sin la presencia del Estado no sería capaz de regular nada, de lo que en el fondo se trata es de controlar plenamente el Estado para esta clase dominante.

Constant afirma que la libertad como plenitud de poderes en manos del pueblo no responde a los intereses de la sociedad de su época; es decir, el capitalista en desarrollo trata de demostrar que esto es “antiguo” y que se debe hablar de la libertad de los pueblos “modernos”. Argumenta que la libertad antigua fue una libertad política que radicaba en el derecho de cada ciudadano a participar en el ejercicio del poder público, en la elaboración de las leyes, en la administración de la justicia, en la elección de



funcionarios y en la solución de los problemas de la guerra y la paz. Con esto se agota la libertad de los antiguos. La de los pueblos modernos, ahora ridículamente acuñado como “discurso de la modernidad”, es predominantemente una libertad individual y tiene cierta independencia de cada persona con respecto al poder público.

Constant explica cómo entiende esta libertad individual: la inmunidad contra las detenciones arbitrarias, el derecho a pronunciar la propia opinión, el de elegir cualquier oficio y dedicarse a él libremente, el de disponer de su propiedad e incluso abusar de ella, el de desplazarse de un lugar a otro sin pedir permiso ni dar cuenta a nadie de los motivos de su desplazamiento, y el derecho de reunirse y de ejercer libremente el culto.

Con estas precisiones considera que en los pueblos antiguos el individuo fue soberano en la solución de los asuntos sociales y esclavo en la relación con los negocios privados. En los pueblos modernos, por el contrario, el individuo, libre en su vida privada, está limitado en su condición de soberano; incluso en los Estados más libres sólo aparenta ser soberano. En el fondo de qué se trata esta argumentación. Los juicios de Constant referentes a la libertad de los pueblos antiguos y modernos se limitan a traducir la reivindicación de la máxima libertad en la competencia que la burguesía necesitaba a principios del siglo XIX. Esto es lo que tiene en cuenta al hablar de la independencia individual que, según dice, constituye la primera necesidad de los tiempos modernos.

En la actualidad este argumento es utilizado por los apologistas del capital monopolista, quienes, para no llamarlo ideología porque su ideólogo y mentor Fukuyama “mató” a las ideologías, lo llaman hipócritamente “discurso de la modernidad y la posmodernidad”, y ni ellos mismos se convencen en qué medida existe esta libertad; por esto se baten en retirada y afirman que la modernidad ya murió y que ha nacido la posmodernidad, cuya esencia es negar la realidad objetiva, ahora mutan y se convierten en neokantianos y neoplatónicos.

Constant, de modo sincero, pone al descubierto el rol que cumplirá la burguesía en el poder, desde el siglo XVIII, al

afirmar que “las personas privadas son más fuertes que el poder del Estado; la riqueza es una fuerza que se emplea en todos los casos; es más real y más hábil que las demás fuerzas; la riqueza inevitablemente domina el Poder; esto no es ningún peligro para la libertad de los ciudadanos”.¹ La libertad de la que él habla es la de los que tienen riqueza, dinero. Es exactamente el régimen bajo el cual la riqueza domina el poder. Sin medias tintas se enfrenta a la democracia del poder del pueblo al afirmar: “si la democracia tiene la intención de inmiscuirse en la esfera patrimonial, motivo de más para pronunciarse contra ella”.²

La burguesía dueña del capitalismo industrial desde hace dos siglos, así como la actual burguesía del capitalismo financiero y monopolístico, sigue abrigando temores acerca del control estatal, y cifra totalmente sus esperanzas en el imperio de la competencia ilimitada. Por esto temen la influencia política de las masas, la fiscalización de sus adquisiciones patrimoniales y que se les restrinja la libertad de explotación capitalista. En esencia el liberalismo remozado de neoliberalismo es profundamente antidemocrático; en esta etapa de mayor miseria nunca antes vista en el planeta adquiere características fascistas, como ya ha ocurrido en la Segunda Guerra Mundial con el hitlerismo y como ahora ocurre con el dominio unilateral del imperialismo y sus agresiones a distintos países del mundo, como en Vietnam, Bosnia, Chile y recientemente Irak, por citar algunos. Esta es la esencia de la filosofía y política del neoliberalismo.

Constant también pregona la necesidad de limitar la soberanía del poder estatal; considera que en el parlamento sólo los propietarios son dignos intérpretes de la opinión pública, que sólo los intereses reales de éstos merecen hallar un reflejo en un órgano especialmente representativo. Sostiene que el parlamento no debe

¹ Constant, B. *Principios de política*. París, 1872, cap. VI, “Curso de política constitucional”, p. 54.

² *Idem*.



ser la representación del pueblo en su conjunto, sino solamente de la burguesía, porque es el portavoz de los intereses de ésta.

El liberalismo del positivismo se afirma en este concepto idealista de libertad porque se asegura contra la restricción del poder del Estado por la no intervención de éste en la vida privada de los individuos. De aquí parte para sostener la “libertad industrial” y se pronuncia contra los sindicatos y toda forma gremial de organización de los trabajadores, al que califica como “sistema tan injusto como absurdo” porque crea dificultades para la concurrencia en las relaciones sociales de producción. Proclama la libre concurrencia, sin limitaciones, por parte de los empresarios, y lo que en esencia expresa es la ausencia total de reglamentación en las relaciones entre el capital y el trabajo, o sea la libertad de explotación sin límites, tal como ahora ocurre con los mal llamados “servis”, en donde el trabajador, así sea calificado, apenas es contratado por tiempo específico y sin ningún derecho laboral ni beneficio social.

Otro importante teórico liberal es el inglés Jeremías Bentham, quien traduce cínicamente la ideología de la burguesía triunfante que conquistó hasta ahora y casi en todo el planeta el poder del Estado. En su teoría referente a la moral, al Estado y el derecho, proclama el principio de la utilidad y se jacta de haber desarrollado con base en este principio toda la filosofía moral y la ideología política. Afirma que el hombre, en su actividad, se guía únicamente por el principio de la utilidad, que busca satisfacciones y evita sufrimientos; trata de obtener lo útil para sí y escapa de lo nocivo. En su actividad el hombre, dice, se halla bajo el impulso de las satisfacciones y de los sufrimientos. A esta relación la calificaba como un axioma. Afirma que la finalidad de todo ser racional radica en obtener para sí la mayor cantidad de placeres. Es el único principio por el cual se guían y deben guiarse los hombres. “Todos los impulsos se reducen a uno solo fundamental, al interés personal, a la mayor dicha, a la utilidad. Los hombres más corrompidos y los más virtuosos tienen motivos

de acción totalmente iguales; unos y otros quieren incrementar la suma de su felicidad”.³

Bentham logra así la subordinación de todas las relaciones existentes a la utilidad. Dice que la moral es una suma aritmética; hay que hacer el balance de cuál es la conducta que brinda los mejores resultados, la que proporciona más utilidad y felicidad al hombre. Increíblemente, la utilidad personal y la ventaja personal es promovida al rango de las relaciones sociales y de criterio de la moral.

También consideraba que este principio de utilidad no sólo debe llegar a ser orientador en la vida de los individuos aislados, sino que debe también orientar la actividad del legislador; no sin antes precisar que el legislador debe tener presente que la propia promulgación de la ley ocasionará siempre cierto mal, ya que toda ley restringe en alguna medida la libertad del individuo.

Al igual que Constant, consideraba indeseable y nociva cualquier reglamentación de la vida económica por los órganos del Estado; teorizaba a favor de la no intervención, por una concurrencia sin restricciones de ninguna especie, y quería hacer creer que la libertad de concurrencia asegura los mejores resultados para la economía nacional. Para esto la actividad gubernamental debe ser limitada en mayor medida posible. La legislación debe circunscribirse a la preocupación por la “seguridad” de los ciudadanos, a la protección de su persona y de la propiedad. Salvaguardar la propiedad, afirmaba, es la misión principal de dicha seguridad; porque la ley y la propiedad son insolubles, nacieron y morirán juntas. Asegura que “la privación de la propiedad causa el más horrible sufrimiento, porque la propiedad puede convertirse y se convierte efectivamente en una parte de nosotros mismos”.⁴

³ Bentham, J. *Deontología*, tomo II, cap. III.

⁴ Bentham, J. *Obras*. Londres, 1867, tomo I.



En su pedantería burguesa, Bentham sostiene que la pobreza es un estado primario de la humanidad, que en la sociedad deben existir siempre pobres. Trataba de hacer creer que los pobres salen ganando del incremento de las empresas y de la existencia de los hombres acaudalados dentro de la sociedad. Con descaro, recomienda dos medidas para combatir la pobreza: el ahorro y la filantropía. Como demuestra la historia, ambos son completamente inútiles y lo único que evidencian es la esencia filistea de la burguesía.

Con cinismo carente de humanidad, propone una organización especial de vigilancia por parte del Estado para observar simultáneamente al mayor número de personas en cualquier momento y con facilidad. Elaboró este mismo sistema para aplicarlo en las cárceles y proyectaba hacerlo extensivo a todos los demás lugares donde se concentrara un gran número de trabajadores: fábricas, talleres, escuelas y viviendas obreras. Es el plan llamado "panopticum". Éste era un edificio redondo con un patio interno, en el centro del cual había una torre; por el lado interno las celdas no tenían paredes, sino solamente rejas, de modo que el guardia veía simultáneamente todo lo que ocurría en el interior de cada celda. Este proyecto inhumano y reaccionario cobró vida en los mejores tiempos de la oligarquía peruana, cuando fue creada la cárcel de El Sexto.

Otro importante teórico del liberalismo económico y político es Juan Stuart Mill; escribe sus obras a finales del siglo XVIII, entre las más importantes figuran *Gobierno representativo*, *Principios de economía política* y *El Utilitarismo*. Era partidario del principio de libertad de comercio; teorizaba a favor de la plena libertad del productor y comprador para fijar el precio de sus mercancías y de su producción, es decir, por la libre concurrencia. Era contrario a la intromisión oficial en la actividad industrial y declaraba que la libertad y todas las instituciones libres desaparecerían si las carreteras, los bancos, los seguros y las grandes empresas fueran un asunto oficial.

Como enemigo de la actividad política de los trabajadores, teorizaba dos principios que a su juicio debían servir de criterio

para la mejor forma de gobierno: el “orden” y “progreso”; está claro que se trata de mantener el orden impuesto por la burguesía para el progreso de esta clase. Para Stuart el orden significa la obediencia, la tranquilidad social no perturbada por ninguna violencia. El progreso es el movimiento de avance, el incremento del bienestar y del desarrollo de las cualidades intelectuales y morales de la población.

Como quiere ampliar sus intereses a toda la población, formula una reserva sustancial en el sentido de que cuanto menos desarrollado es un pueblo, tanto menos adecuado resulta para él un gobierno representativo; teme que el parlamento adquiera demasiada influencia en el Estado y se inmiscuya en los asuntos del gobierno, en lugar de circunscribirse en el terreno de la crítica y la fiscalización. También temía que a los hombres pobres, si se les concedía derechos políticos, hicieran recaer sobre los ricos una parte considerable e incluso todo el peso de los impuestos.

Entre otros teóricos de la burguesía caracterizados por su temor y odio al pueblo figura el alemán Guillermo Humbolt, quien surge a mediados del siglo XVIII con su libro: *Ideas sobre el experimento de fijar los límites de la actividad del Estado*. Luchaba contra la tutela oficial y contra la reglamentación que el Estado llevaba a cabo. Sostenía que la burguesía representa la reivindicación de la no intervención del Estado en la vida económica, tendiente a llevar a cabo la libre concurrencia, así como la explotación capitalista. La salvaguarda de la tranquilidad debe ser, afirmaba, la única finalidad del Estado y el único contenido de su actividad.

Como definido enemigo de los pobres, se pronuncia en contra de la creación de instituciones para la ayuda a los pobres, contra el fomento a la agricultura, de la industria y del comercio; contra las medidas orientadas al aumento de la población y a asegurarle los artículos alimenticios; e incluso contra la creación de instituciones para hacer frente a los daños causados por las fuerzas de la naturaleza. Según él, también la educación debe estar al margen de la actividad oficial. Afirma que no se debe influir ni directa ni indirectamente sobre los hábitos y el carácter de la nación.



Cerrando los ojos ante las calamidades de los trabajadores, provocadas por la explotación capitalista, Humbolt defendía el régimen social del capitalismo, basado en la libre concurrencia de los propietarios, como el régimen ideal que asegura la “libertad” y la “felicidad” de los ciudadanos. “La felicidad referida a un hombre puede ser conquistada solamente por sus propias fuerzas. Es la libertad sin restricciones, de desarrollarse por sí mismo con todas las peculiaridades propias del individuo”.⁵

Astutamente guarda silencio sobre el hecho indudable, en cuanto se refiere a los trabajadores, o sea, a la inmensa mayoría de la población, de que el modo capitalista de producción, con su “libertad” idealista y formal, no sólo no les asegura el “desarrollo superior” de las facultades, sino que, todo lo contrario, ahoga y aplasta el desarrollo natural de sus fuerzas físicas y espirituales. Lo que para la burguesía es la “libertad y felicidad”, para los obreros significa opresión y explotación despiadada. En este enfoque antihistórico del problema, Humbolt demuestra su actitud apologista del Estado burgués en el periodo del capitalismo industrial, y lo mismo sucede ahora con el capitalismo global.

En estos fundamentos descansa el nuevo neoliberalismo: es copia disfrazada y mejorada, para peor, del viejo liberalismo en los tiempos actuales; ésta es la ideología burguesa de todos los tiempos del capitalismo desde hace más de dos siglos. Engels desnudaba esta ideología afirmando que “la libre concurrencia no admite ninguna restricción ni está sometida a ningún control por parte del Estado; todo Estado es para ella una carga. Para la libre concurrencia sería mejor la falta de toda organización estatal, un Estado en el que cada uno podría explotar al otro cuanto le plazca. Pero, dado que la burguesía tiene necesidad del Estado, aunque no fuera más que para mantener sumiso al proletariado de quien necesita, se vale del Estado en contra de los proletarios y, en la medida de lo posible, no permite al Estado inmiscuirse en

⁵ *Ideas sobre el experimento de fijar los límites de la actividad del Estado*, cap. III.

sus negocios”.⁶ Esta esencia del liberalismo y del neoliberalismo es candorosamente definida por el diccionario ideológico de la lengua española de la Real Academia Española, al afirmar que el liberalismo es el “orden de ideas que profesan los partidarios del sistema liberal. Es el sistema que proclama la absoluta independencia del Estado en su organización y funciones, de todas las religiones positivas”.⁷

La libertad como conciencia de la necesidad

El *Diccionario de la Real Academia Española* idealistamente define la libertad como “la facultad natural de la voluntad humana para determinar espontáneamente sus actos. Estado y condición del que no es esclavo. Falta de sujeción y subordinación. Independencia. Facultad de decir y hacer cuanto no se oponga a las leyes ni a las buenas costumbres. Desenfrenada inmoralidad. Licencia, atrevimiento o excesiva confianza. Libertad de comercio: Facultad de comprar y vender sin ningún estorbo. Libertad de conciencia: Facultad de profesar cualquier religión, sin ser inquietado por la autoridad pública. Libertad de espíritu: Entereza, señoría del ánimo sobre las pasiones”.

Cuando se analiza la libertad en el terreno filosófico, nadie puede eludir su orientación filosófica, ideológica y principista, porque este problema encierra una concepción del mundo, de la vida y del hombre.

Así, ahí donde se dice que imperan la voluntad personal y los deseos subjetivos del hombre, se le ha llamado libertad. El principio que rige está basado en que, si soy libre “yo hago lo que quiero, mi conducta es fruto de mi libre voluntad”, y por esto acotan que al hombre le pertenece el libre albedrío como facultad distintiva. Es una concepción del idealismo.

⁶ Marx, C. y Engels, F. *Obras completas*. Argentina: Edit. Cartago, tomo III, p. 555.

⁷ Real Academia Española, *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.



El determinismo mecanicista, contrariamente a la libertad, se basa en la necesidad, es decir, en el campo y el dominio en el que imperan las leyes que no dependen del querer del hombre.

Esta es una controversia de hace siglos, entre el determinismo y el libre albedrío, es decir, entre la categoría de necesidad y libertad. Hegel, terminando con las especulaciones, sustenta que la libertad es el conocimiento de la necesidad. Las condiciones objetivas –naturales y sociales– producen las necesidades y deseos de los hombres, los que al tomar conciencia de las posibilidades reales en una situación dada establecen el curso de acción apropiada para hacer realidad tales posibilidades. La intervención de la conciencia humana en los hechos sociales hace que éstos se diferencien radicalmente de los procesos naturales (físicos, químicos, biológicos, etc.). Pero los procesos de transformación social son, además y al mismo tiempo, procesos de transformación psicológica, ideológica y política. Los seres humanos, socialmente condicionados, se hacen aptos por medio de la actividad para cambiar la situación social en que viven, al mismo tiempo que a sí mismos.

Como el hombre no es sólo un animal político, como decía Aristóteles, tampoco es un simple “productor de mercancías”, como afirman los liberales; es todo esto pero mucho más. Cuando toma conciencia del mundo que lo rodea, en este caso cuando toma conciencia de la explotación a que es sometido, se convierte en un hombre que realiza revoluciones. En una palabra, el hombre hace la historia, y a esto le teme la burguesía; de ahí que luche tenazmente en el plano ideológico, cultural, educativo y en todas las formas de la conciencia social, para alienarlo sistemáticamente, para ilusionarlo con la “libertad absoluta”.

¿Necesidad y libertad existen independientemente o constituyen una unidad de contrarios, estrechamente ligados entre sí, que se truecan en uno y otro? Ya Hegel, decíamos, dio la solución correcta, dialécticamente. El punto de vista de los que afirman que la voluntad humana es totalmente independiente y libre, ajena a toda causa, equivale a la negación absoluta de las leyes que rigen el mundo objetivo en la naturaleza y en la sociedad. El dominio

que ejercemos sobre nosotros mismos, y sobre el mundo exterior, dominio fundado en el conocimiento cabal de la necesidad, viene a constituir la verdadera libertad, producto del desarrollo histórico. Una libertad que no es condicionada por nada y que no depende de nada es una libertad ilusoria, una falsa libertad, es simplemente un sueño.

La única libertad posible, la que no es una bella y simple imaginación, tiene que apoyarse en las leyes naturales y sociales, en el mundo exterior que no depende de la conciencia humana. A los desheredados de la tierra no les importa para nada que el neoliberalismo considere idealistamente ser libre del mundo objetivo; he aquí su ceguera, porque encantado por un triunfalismo unilateral y coyuntural sigue cavando aceleradamente su propia tumba histórica. De muy poco le sirve buscar denodadamente nuevas astucias para parchar la sobreexplotación y la ruina a que condena a la humanidad el capitalismo monopólico, que, dicho sea, es la última etapa de su desarrollo. Los hombres que no conocen las leyes objetivas de la naturaleza, o que en principio se proclaman libres de toda necesidad objetiva, se parecen a los ciegos que andan a tientas por el camino, sin ninguna seguridad de haber elegido el camino justo, y los múltiples obstáculos con que tropiezan les obligan sin cesar a cambiar de rumbo. Son, como dice Kant, “perros sin dueño”, al final no saben lo que quieren ni a dónde van.

El neoliberalismo, al postular una libertad fruto sólo de la conciencia, pretende olvidar, pragmáticamente, que en la conciencia social existen formas distintas que aparecen y cambian en el curso del desarrollo histórico de la sociedad. Las concepciones políticas y jurídicas, éticas y religiosas, científicas y filosóficas, constituyen las diversas modalidades que toma la conciencia social, y todas éstas son reflejos del ser social: poseen sus rasgos específicos y cumplen su especial función en la vida social, en el desarrollo de la sociedad y en la lucha de clases por la que tanto se esmeran en todos los idiomas para negarla, a cambio de la conciliación de las clases antagónicas, que científicamente son una ilusión.

¿Qué de nuevo tiene el neoliberalismo y la posmodernidad? Nada, absolutamente nada. Todo es viejo porque corresponde



a las ideas burguesas del capitalismo en desarrollo del siglo XIX. Ahora usan estos conceptos para intentar “enterrar” lo más avanzado del pensamiento contemporáneo de los siglos XX y XXI, las verdaderas ideas científicas del desarrollo económico, político, social, que son interpretadas con las leyes histórico-naturales del desarrollo social, las mismas que sólo puedan explicarse a partir de la arquitectura de la producción económica, que reproduce todas las formas de la conciencia social en la superestructura.

Resulta claro que la posmodernidad es un híbrido conformado por el neoplatonismo, el neokantismo y el positivismo; es decir, se ha realizado una cirugía para reacomodar a favor de los intereses de la burguesía imperial todo el pensamiento de estas corrientes filosóficas y depurarlas, extirpando todo posible materialismo de éstas por muy empírico que sea, para luego reforzar toda la concepción idealista sobre la libertad, la política, el Estado, la democracia, la economía, la educación, la cultura y, en última instancia, la ideología.

La tradición y la posmodernidad

Todavía en septiembre del año 1998 y en plena dictadura, el antropólogo sanmarquino, Fernando Fuenzalida, disertó ante la Comisión de Educación y Cultura del Congreso de la República sobre “la tradición y post modernidad en el Perú”. En esta conferencia afirmó que “el proceso mundial de globalización, lejos de crear nuevas condiciones de entendimiento y unidad entre las naciones, ha provocado una ola de iglesias marginales urbanas, sectas religiosas, científicos contestatarios, segregacionismos étnicos y mesianismos nazis que batallan con euforia por ganar terreno y llenar el vacío dejado por el progresivo derrumbe de la civilización cristiana”.

Existen peligros que provienen de la globalización y sus propias contradicciones porque “la crisis occidental ya ha provocado la muerte y las ideologías del racionalismo cartesiano y del trasnochado positivismo, ceden su lugar a la emergente barbarie de la cultura de masas”. Por esto afirmamos que frente a esta realidad

mundial y concreta, que camina a un proceso de recolonización, sólo cabe trabajar por la multipolaridad, buscando nuestra identidad en nuestras raíces; trabajar por la unidad continental y mundial de los desheredados de la tierra, respetando de la diversidad; aprender conscientemente a unirnos, en todo el planeta, contra este monstruo globalizador, neoliberal y posmoderno.

Y por si fuera poco el peligro, Fuenzalida remarca en su último libro, *Tierra baldía*, que “el planeta es la tierra abandonada, la tierra de nadie, el desierto árido donde el hombre posmoderno vaga sin rumbo y donde se encuentra la higuera estéril del evangelio, símbolo del drama de una civilización que ha transgredido y violado el suelo sagrado de su tradición. La sequedad de la tierra corresponde a una herida psíquica impresa en el hombre moderno, una herida que no cierra y que lo compromete en una búsqueda desesperada de identidad dentro de un círculo sin centro”.

Por estas afirmaciones pareciera que Fuenzalida, al definir sus conceptos sobre la globalización, hiciera predicciones catastrofistas, pero hace énfasis en señalar que “la globalización es un proceso gradual de transferencia de las soberanías económicas, políticas, militares y culturales desde la esfera política del Estado Nación, en el que estuvieron anclados hasta tiempos muy recientes, hacia un sistema de agencias, organismos e instituciones internacionales de diversos órdenes que asumen la tarea de una construcción de orden planetario, la de un nuevo orden o poder mundial. Así, su tendencia dominante es la institucionalización y legitimación de un nuevo Estado de subordinación y dependencia de los poderes nacionales en relación con un sistema de ordenamiento y objetivos de carácter supranacional. En este sistema las relaciones entre los Estados que van siendo incorporados no son igualitarias, de tal modo que la capacidad para influir en las decisiones de las agencias y de las instituciones que asumen el control se encuentra notoriamente jerarquizada en la forma de un nuevo sistema de hegemonías que se legitima por el orden emergente y que busca, en consecuencia, una condición final de unipolaridad”.



Para explicitar de modo inequívoco estos argumentos, sostiene que esta globalización en que se inscribe este proceso concibe la evolución de la historia universal como la marcha inexorable hacia un gran mercado mundial único, integrado y autorregulador; el principio que rige ese proceso es el de la libre competencia no sometida a regla alguna. La apertura hacia un Estado de libre competencia implica la aplicación de medidas orientadas hacia un triple fin. En primer lugar, la desregulación de las economías nacionales; en segundo lugar, la privatización total; y en tercer lugar, la liberalización total de los mercados.

Como se puede comprender, los hechos son más elocuentes que las predicciones teóricas, y ya se ven las consecuencias inmediatas que despiertan más alarmas y que se encuentran, sin lugar a dudas, en la crónica inestabilidad de los mercados, el desplazamiento persistente de los capitales desde el ámbito de las inversiones productivas al ámbito de la inversión especulativa, la marquetización de la educación, la reconcentración mundial de la riqueza y el empobrecimiento acelerado de las grandes mayorías, el imparable crecimiento de la subocupación y el desempleo y deterioro de la calidad de vida de millones de personas.

Ante la fundamentación teórica de este sistema que se viene construyendo, los críticos coinciden en que cualesquiera que sean las pretensiones de objetividad del neoliberalismo, vector de la cultura posmoderna y de la globalización, se revela como la absolutización de las leyes del mercado como destino inexorable, en detrimento de la razón filosófica, la voluntad colectiva, la raza o las leyes de la historia.

Explica Fuenzalida que la aplicación de esta teoría culmina en un proceso de inversión total de los valores en el que el hombre termina apareciendo como instrumento no ya de una razón abstracta encarnada en el Estado, no ya de la raza o de la historia, sino como instrumento del mercado, y en el que la sociedad humana se destina al servicio de una economía que no tiene otro objetivo impersonal que el de su propio crecimiento, a diferencia del liberalismo clásico, que pone todavía sus objetivos en el

hombre. El neoliberalismo como nueva ideología se evidencia con estas críticas como un antihumanismo radical que devalúa tanto al individuo como a la colectividad, atacando en forma directa al principio de solidaridad social y justificando la guerra de todos contra todos.

El posmodernismo fruto de esta globalización interviene como un sistema de cultura que impone esta visión del mundo; cultura artefacto o artificio más que cultura orgánica, bricolaje hecho con piezas de procedencia múltiple, en el desarraigo de la metrópoli moderna.

Este posmodernismo se ofrece compulsivamente a través del sistema de comunicación de masas ya globalizado, como un ropaje externo de aspecto abigarrado que sirve de vehículo a los dogmas, los valores y las directivas de conducta del nuevo sistema mundial que se impone a través de las instituciones educativas y de los medios de comunicación que el Estado facilitador avala y que tienden a estandarizar sus contenidos y sus formas; mundialmente se impone –tras la aparente libre variedad de las formas exteriores– una tónica de conformismo y aceptación universal frente a núcleos antihumanistas que contiene.

Esta “nueva” ideología encubre una creciente intolerancia frente a las discrepancias de principios, lo cual es particularmente significativo en lo que atañe a los diversos intereses nacionales, la nueva ideología y la cultura posmoderna que la encarna; se ponen en directa oposición y antagonismo a toda ideología y tradición que las haya precedido, y no solamente las políticas, sino también las religiosas, las filosóficas y las étnicas.

Advierte también que neoliberalismo, globalización y posmodernidad son realidades en las cuales y con las cuales nos toca inevitablemente vivir en este siglo, que no podemos evitar y que son realidades de naturaleza temible en sus implicaciones que por muchos todavía no han sido bien medidas y entendidas.

Nos enfrentamos ahora, por primera vez, con una ideología y un sistema que parecen haber alcanzado ese dominio, y si los críticos de esta ideología aciertan en la caracterización de su sistema de valores, este dominio y esta ideología representan,



entre todas las demás, la más subversiva y corrosiva de las fuerzas que en el último curso de los últimos cien años se hayan venido disputando el poder total.

Si decidimos rechazarla y combatirla y afirmar nuestra presencia en este verdadero argamenón de las naciones, no vamos a poder hacerlo con legitimidad, a menos que podamos apoyarnos en una conciencia renovada de nuestra propia identidad, de nuestro propio destino y de la propia historia de cada uno de nuestros pueblos y naciones. Una renovación tal de la conciencia nacional demanda en esta época, todavía más que en épocas pasadas, del aporte reflexivo de nuestros intelectuales y humanistas.

Feunzalida invoca que la respuesta tendrá que ser dada necesariamente por políticos y empresarios, por trabajadores y campesinos, por civiles y militares; pero compite la tarea también, desde el primer momento, a nuestros intelectuales, a nuestros educadores y al pleno compromiso que éstos deben al futuro y al destino nacional.

El transfuguismo intelectual peruano: “modernos”, “premodernos” y “posmodernos”

El retrato teórico, vivo y cotidiano de la sociedad peruana se estudia y practica en las universidades, como siempre cuna de intelectuales oficiales que ahora para disfrazarse usan una jerga “académica” pero hacen lo mismo que Kouri y demás tráfugas.

En la década de los setenta eran valientes antiimperialistas y escribían a favor del pueblo; se afanaban atolondrados de usar el marxismo para entender la realidad nacional y mundial y situarse en la vanguardia política y social.

En estas últimas décadas de globalización y descarnado neoliberalismo en el Perú, afloraron sus conciencias y mostraron su esencia dictatorial y se pasaron al fuji-montesinismo con el cuento de la “modernidad”; para servir a diario al imperio de las transnacionales, se ufanan de dictar conferencias internacionales y una

gran mayoría sirven a las ONG, que les pagan jugosos sueldos por su papel de informantes de la realidad nacional.

Unos lo hacen a hurtadillas y otros más cínicos vociferan, como un Ministro del Interior fusible de apellido Rospligiosi: “era de izquierda, ahora soy de derecha, ¿y qué les importa?”. Otro, que luchaba en su juventud al lado de los maestros, ahora convertido en Ministro de Educación también fusible, de apellido Linch, calumnia: “los maestros son terroristas”. Otro, inventor de la “teoría pendular” de la historia, porque sostenía que el Perú transita de democracias a dictaduras y viceversa, y que se precia de ser el mejor historiador, afirma ahora: “en el mundo no existen las democracias, todo es dictadura”, para así justificar su baile del chinito en la plataforma de un camión electorero en los pueblos jóvenes. Otro, que sin importarle la historia de la gran universidad Sanmarquina, que es fundada antes que la República, le cambia el logotipo y la fecha de fundación a esta casa de estudios y ahora ya no es Decana de América, sino “abierta al futuro”, ¿de qué? No cabe duda de que en el cerebro de este personaje, que es rector, funciona el marketing educativo de viejo cuño fordiano y tayloriano al servicio de lo más oscuro del capitalismo global.

Ahora conquistada una vez más la democracia representativa por el pueblo se visten de demócratas; ya no discursan sobre el “borrón y cuenta nueva” de la vieja oligarquía, ahora declaran a voz en cuello: “no recordemos el pasado, miremos al futuro”.

Con Fujimori y Toledo ahí donde tienen influencia practican la “premodernidad”, son verticalistas, autoritarios disfrazados de demócratas, hacen lo que les da la gana con el país; para éstos no existe el Estado de Derecho. En esencia son fundamentalistas de extrema derecha, camaleónicamente se han vuelto chacaneros y panaqueros; son ex izquierdistas coca colas, caviar o light, trabajan sólo para sus grupúsculos y nunca para los altos intereses de la patria.

Junto con Toledo, ilusoria y temporalmente, se adueñan del país como si fuera una mercancía, y ahí donde pueden se reparten algo de la torta. Sus novísimas “teorías” sobre la realidad mundial



y nacional son inconsistentes, plagadas de ambigüedades y eclecticismos; viven para el oportunismo político, son coyunturalistas y en su bancarrota se conducen con la monserga de la “posmodernidad”; tienen como consigna “la verdad no existe, ésta se inventa... y por conveniencia”. Con esta irracionalidad viven fuera de la realidad objetiva.

Su intelectualismo es inconfundible. Siempre actúan aislados de las grandes masas y quieren, pese a esto, manejarlas para postrarlas en el atropello y la injusticia cotidiana.

Esta es la esencia del puñado de intelectuales ex izquierdistas que desarrollan la violencia política teórica representando a los globalizadores; se han adueñado de casi todos los medios de comunicación y representan al Estado de turno para lanzar todos los venenos a quienes se oponen a la despiadada globalización neoliberal y posmoderna; fungen ser grandes intelectuales pero se han convertido en mafias que controlan cada espacio intelectual de la sociedad. Lo peligroso es que han penetrado en todos los poros de la conciencia social peruana; es un cáncer, un sida intelectual que al Perú le costará mucho desenmascarar.

Colofón

No le falta razón a mucha gente que afirma empíricamente que “los pueblos tienen los gobiernos que se merecen”. Y es obvio que esta afirmación tenga su fundamento filosófico en algo que le antecede; hay gobiernos que ex profesamente luchan por mantener al pueblo en la ignorancia y la alineación porque saben que cuanto más ignorante sea, sólo así podrán manipularlo a su antojo; en tanto que a un pueblo culto, ante las injusticias que se cometen, no le quedará otro camino que luchar por sus derechos y contra la alineación; es lo que ahora entendemos, el porqué de la lucha por la justicia social. Para luchar contra la alineación existe la filosofía de la educación, la misma que sustenta los fundamentos científicos de una educación nacional, científica y democrática.

En estos tiempos podemos hablar juntos con Gabriel García Márquez: “Creemos que las condiciones están dadas, como nun-

ca, para el cambio social y la educación será su órgano maestro". Este concepto tiene su fundamento filosófico en la ley histórico-natural, que sostiene que existe relativa independencia de la superestructura del sistema político social con respecto a su base económica. En estos tiempos del Tercer Milenio, llamado la Era del conocimiento, la educación y la cultura contribuyen decididamente al cambio de la sociedad en su conjunto, y nada tienen de contradictorio con la otra ley filosófica, histórico-natural, que sostiene que en primer lugar está la base económica que determina el desarrollo de la sociedad.

Los apasionantes problemas de la política, relacionados con la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad, encuentran su explicación racional si se estudian con la filosofía científica y se relacionan en su unidad con los problemas ideológicos, sociales, económicos y políticos. Lo complejo tiende hoy a hacerse simple porque nos ayuda a entender la unidad en el contexto de la diversidad.

De manera que la filosofía existirá mientras la sociedad y el hombre existan; la filosofía sigue siendo un instrumento para entender la realidad y transformar la sociedad con arreglo a leyes: cuanto más entendamos la filosofía mejor será el trabajo político. Y esto sólo puede tener una conclusión: cuanto más amamos al ser humano más amamos la filosofía y su aplicación a la política, de modo que podemos decir con Mario Bunge que "los filósofos tenemos trabajo para rato, ocupación asegurada, siempre y cuando seamos útiles en lugar de complicar innecesariamente la existencia".



MERCANCÍA, EDUCACIÓN Y FETICHISMO:
VIOLENTA DIALÉCTICA DEL DOMINIO
SUBJETIVO EN EL SIGLO XXI

*Camilo Valqui Cachi**

Tenemos dificultad de concebir posible
la existencia de una época [...],
cuando no parecía “natural” que
un hombre lucrara con las necesidades
de los otros.

E. THOMPSON

I

El análisis crítico del contexto capitalista histórico-concreto, integrado por el complejo de relaciones capitalistas de producción y fuerzas productivas, entroncado con el complejo

* Doctor en Ciencias Filosóficas, ex Profesor-Investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Actualmente es Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es Doctor Honoris Causa por la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello (Perú). Investiga problemas de América Latina y el Caribe, así como temas y problemas del marxismo clásico y contemporáneo. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales, coordinador de la Cátedra Internacional Carlos Marx, coordinador del Cuerpo Académico



superestructural político-jurídico, filosófico, ideológico, educativo, cultural y ecológico,¹ es fundamental para descifrar las metamorfosis y tácticas del capital trasnacional, para superar sus crisis, enfrentar la lucha de clases, colonizar² e imperializar su dominio planetario, así como para desentrañar el papel que juega el complejo superestructural multidimensional en la producción y reproducción del sistema capitalista.

Asimismo, la comprensión integral de estas complejidades estructurales y superestructurales –que conduce al hallazgo del núcleo contradictorio y antagonico de la mercancía transfigurada en capital y, por tanto, en el fetiche dotado de voluntad y alma propia, que fetichiza,³ aliena y domina como totalidad capitalista a seres humanos y naturaleza– es el hilo conductor para la crítica y transformación radical del sistema, y, consecuentemente, para desalienar, desreificar, desfeticizar y descolonizar a millones de personas prisioneras del imperialismo y, particularmente, del dominio epistemológico eurocéntrico y estadounidense, por sus categorías, por su objeto de estudio, por su corpus ideológico y por sus autoridades de referencia.

Cuestión medular la anterior y que de manera general obvian los teóricos orgánicos y bastardean las corporaciones académicas adictas a las normas y rituales del sistema de dominación, perdiéndose en el ruidoso mundo de las ingenierías fenoménicas, de las jergas pragmáticas y de la razón instrumental del modelismo tecnológico, reforzando así el fetichismo capitalista como dominio

Problemas Sociales y Humanos, miembro de la Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América (SECNA); autor y coautor de varios libros y artículos científicos (drccvc@hotmail.com).

¹ Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, pp. 15 y 16.

² Grosfoguel, Ramón (2010). *La descolonización de la economía política*. Universidad Libre, Seccional Bogotá, pp. 37 y 38.

³ Marx, Karl (1979). *El capital*. México: Siglo XXI Editores, tomo I, vol. 1, pp. 87 y ss.; y Kohan, Néstor (2011). *Nuestro Marx*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 344 y ss.

del sujeto, y con ello la colonialidad de la conciencia,⁴ de la subjetividad y del saber, las cuales juntas sintetizan una de las mayores violencias sistémicas del siglo XXI –en las que subyacen intactas las estructuras violentas de la plusvalía transnacional–, cuya dialéctica da cuenta de por qué prevalecen aún la esclavitud asalariada y la dictadura mundial del imperialismo, pese a su carácter devastador y a la decadencia y descomposición sistémica.

Explica también por qué millones de oprimidos y explotados se alían con sus opresores y explotadores;⁵ por qué temen y deifican al capitalismo, asumiendo los intereses y los valores del capital, de espaldas a sus propios intereses históricos y de clase. Innegablemente, el colonialismo mental, como lo señala Fernando Martínez Heredia: “[...] resulta en el más reacio a reconocerse, quizás porque porta las enfermedades de la soberbia y de la creencia en la civilización y la razón como entes superiores e inapelables”.⁶

En este proceso de fetichización e imperialización del ser, de la subjetividad y de la episteme, desempeña una función estratégica la educación sistémica, misma que obstruye la forja de una conciencia crítica y antisistémica, y que promueve, por el contrario, la domesticación y la castración del sujeto, transformándolo en capital humano eficiente, competitivo, sumiso y civilizado.

Por eso la educación en general y la educación superior en particular no se podrán entender ni revolucionar sin comprender ni revolucionar las circunstancias de la totalidad capitalista, cuyas leyes, lógicas, contradicciones, tendencias, crisis y depredaciones humanas y naturales⁷ las permean, determinan y convierten en uno

⁴ Bodei, Remo (2006). *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, p. 27.

⁵ Craig Roberts, Paul. “La mayoría desposeída”, *Global Research*. 13 de agosto de 2012.

⁶ Martínez Heredia, Fernando. “Revolución cubana contra los colonialismos y necesidad de Fanon”, *La Jiribilla*. La Habana, 25 de agosto de 2012.

⁷ Marx, Carlos (1982). *El capital*. México: Siglo XXI Editores, t. I, vol. 2, p. 613.



de los poderosos instrumentos para la explotación, la dominación, la domesticación, la alienación, el fetichismo y la colonización geopolítica de pueblos y trabajadores en el presente siglo.

II

Hoy se vive aún la época del imperialismo, sustentado en los monopolios transnacionales y en la contradicción medular capital-trabajo, paradoja que domina todo el sistema y que afirma la razón de ser de la totalidad capitalista: la producción de plusvalía como fin supremo. Esta paradoja mundial articula y transnacionaliza: propiedad privada de los medios de producción, trabajo asalariado, valorización y acumulación de capital, explotación, enajenación, fetichismo e imperialización, base estructural del dominio multidimensional político-jurídico, geopolítico, cultural y de la mercantilización universal de todo cuanto existe.

La actual concentración y centralización transnacional de los medios de producción y la socialización sistémica mundial del trabajo han alcanzado, como lo descubriera Marx, un punto en que son aún más incompatibles con su propia corteza.⁸ El capitalismo es incapaz de satisfacer las necesidades esenciales de la inmensa mayoría de la población mundial, estimada en más de 7,000 millones de personas, pero sí es capaz de devastar humanidad y naturaleza, mediante tendencias sistémicas que conducen al capitalismo actual, al hacerlo cada vez más en escala ampliada.⁹

Por eso, los desastres que se marcan más abajo no constituyen un simple catálogo de las violencias sistémicas, sino realidades que acreditan el carácter depredador global de la racionalidad capitalista; contextualizan y evidencian el modo como dominan y se expresan estas tendencias sistémicas destructoras en los paradigmas filosóficos, las políticas, los currículos y los procesos

⁸ Marx, Karl (1981). *El capital*. México: Siglo XXI Editores, t. I, vol. 3, p. 953.

⁹ Vivas, Esther. "Del anticapitalismo y el ecologismo como alternativa política". Recuperado de <<http://www.rebellion.org>>, 18 de mayo de 2011.

educativos del siglo XXI; y además constituyen los verdaderos desafíos que enfrenta la educación crítica hoy: explicar el porqué de estas catástrofes multidimensionales y globales y, lo esencial, qué hacer para eliminarlas. ¿Bastará una revolución cultural para superar las devastaciones civilizatorias del capitalismo del siglo XXI, como lo sugiere Noam Chomsky?¹⁰

¿Cómo justificar, enfrentar y resolver las devastaciones que siguen?

En el mundo más de 1,200 millones subsisten con menos de un dólar al día; 2,000 millones no tienen electricidad; por lo demás, los niveles de pobreza con ingresos diarios menores a dos dólares diarios alcanzaron a casi 3,000 millones de personas que además carecen de servicios de saneamiento básico;¹¹ 4,000 millones viven con una renta anual inferior a los 1,500 dólares; más de 800 millones carecen de acceso a los servicios de salud; 854 millones padecen hambre y desnutrición conforme a la FAO; 2,400 millones no tienen acceso a los servicios básicos; 1,200 millones carecen de agua potable, carencia que crea 3,350 millones de casos anuales de enfermedades que conducen a la muerte segura. De continuar los patrones de crecimiento y consumo actuales, 2 de cada 3 personas vivirá con gravísimos problemas de agua en el 2025.

Las mujeres representan más de la mitad de la población mundial. Realizan dos tercios del trabajo, pero únicamente alcanzan 10% del ingreso total; de cada tres pobres, dos son mujeres. La prostitución femenina representa 14% del Producto Interno Bruto y 20% ha sufrido violencia sexual o física.

El total de muertos por hambre cada año asciende a 40 millones de personas en los países recolonizados. Cien millones de

¹⁰ Muñoz, Boris. "Estados Unidos necesita una revolución cultural", *Rebelión*, 8 de marzo de 2011.

¹¹ Véase Mollet, Damián y Eric Toussaint. "El Banco Mundial descubre, de un golpe, 400 millones de pobres más", en CADTM/*Rebelión*, 29 de agosto de 2008; y López Blanch, Hedelberto. "Crisis alimentaria. Compañías ricas, hambre para pobres", en *Rebelión*, 1 de julio de 2008.



personas son discapacitadas a causa de la desnutrición y 98% no tienen rehabilitación.

Según la UNICEF, cada día más de 26,000 niños menores de cinco años mueren de hambre o de enfermedades curables, o sea, 9.7 millones cada año.¹² Según la FAO, existen 854 millones de personas en el planeta, de ellos, 9 millones que viven en los países industrializados sufren desnutrición.

De acuerdo con la UNESCO, en 2011 existían 793 millones de analfabetos, un adulto de cada cinco en el mundo no está alfabetizado y 74 millones de niños carecían de escuela. Uno de cada siete niños está sometido en el mundo a alguna forma de explotación laboral y 6 millones son esclavos, según un informe de la organización no gubernamental británica Save the Children. Hay países en los que los niños son utilizados para la prostitución y en otros se les recluta para participar en la violencia armada. Igualmente, el Reino Unido, es uno de los peores países para los niños, reporta UNICEF.

Según señala la Organización Internacional del Trabajo (OIT), 226 millones personas se encontraban desempleadas en el mundo durante 2012, de los cuales 14 millones eran de América Latina y el Caribe. En el “edén” del capital, Estados Unidos, 47 millones de personas vivían en 2011 por debajo del umbral de la pobreza, cifra que contiene el incremento en seis millones que ha generado la administración Obama,¹³ mientras 400 individuos son dueños de más riqueza que 150 millones de estadounidenses.

Asimismo, 300,000 menores son obligados a trabajar como esclavos sexuales, según el Centro Internacional de Niños Perdidos y Explotados, y agrega la misma fuente que cada año las mafias que trafican con personas introducen en ese país más de 10,000 infantes. En este mismo “paraíso” imperialista, en 1965 el salario promedio de un funcionario de una trasnacional era 25 veces

¹² Citado por Lamrani, Salim. “¿Cambios en Cuba”, en *Rebelión*, 19 de abril de 2008.

¹³ Rodríguez, Cira. “Más pobreza en Estados Unidos”, en *Discrepando*, 6 de agosto de 2012.

el salario promedio de un obrero; hoy la distancia es diez veces mayor, es decir, alcanza 250 veces más.

De igual manera, EU ocupa el lugar 21 en términos de esperanza de vida entre los 30 países que integran la OCDE, y el 25 en lo referente a la mortalidad infantil.

Estados Unidos, siendo el imperio más rico, no es el más saludable, ni siquiera figura en la lista de las cuarenta naciones con mayor esperanza de vida. Aquí los pobres enferman más y mueren más porque la brecha entre ricos y pobres es mayor que en cualquier otra nación imperialista.¹⁴ Y al parecer en este país imperial las grandes desigualdades sociales se relacionan siempre con los mayores escenarios de violencia y criminalidad sistémica.

Por otro lado, 20% de la población del planeta es responsable del consumo mundial de 86%; las 225 personas más ricas del orbe tienen entre ellas una fortuna del orden del trillón de dólares o, lo que es lo mismo, aproximadamente la riqueza combinada de la mitad de los habitantes de la tierra; tres de las 15 personas más ricas poseen una fortuna muy superior al producto interno bruto de los 48 países en vías de desarrollo y la persona más rica del mundo tiene una fortuna equivalente a 40% de la población americana.

Estas catástrofes sistémicas en curso, agravadas por la compleja crisis capitalista, global y multidimensional, atestiguan la inviabilidad del capitalismo, cuyas tendencias sistémicas ponen en relieve que el límite del capitalismo es el propio capital. Por ende, su permanencia y el violento despliegue de sus contradicciones inmanentes subvierten y destruyen necesariamente las relaciones humanas, sociales y naturales en todo el mundo.¹⁵

¹⁴ Véase Gudrais, Elizabeth. “América desigual”, en Harvard Magazine, julio de 2008; y Yepe, Manuel E. “La peor de las pobrezas”, en *Granma*, 20 de agosto de 2008.

¹⁵ Valqui Cachi, Camilo y Ramón Espinosa Contreras (coords.) (2009). *El capitalismo del siglo XXI. Violencias y alternativas*. Cajamarca, Perú: UPAGU/Martínez Compañón.



Las tendencias dominantes del sistema capitalista mundial, que permean la sociedad capitalista y explican el boyante negocio colonial de la miseria humana, de la subjetividad y de la educación en el siglo XXI, se pueden sintetizar en las siguientes: 1) fetichismo y cosificación mercantil de las relaciones humanas y de éstas con la naturaleza, bajo la forma de capital humano y de capital naturaleza;¹⁶ 2) complejización multidimensional del trabajo enajenado global; 3) parasitismo financiero; 4) perversión de la ciencia y la tecnología funcionales al sistema;¹⁷ 5) imperialización multidimensional,¹⁸ recolonización de Asia, África, América Latina y el Caribe, y militarización planetaria¹⁹ incluido el espacio cósmico;²⁰ 6) incorporación sistémica de las ciencias y las humanidades, y particularmente de la educación, como áreas de inversión del capital transnacional; 7) mercadeo de pseudociencias;²¹ 8) democracias y gobiernos funcionales al capital imperialista; 9) producción industrial de terrorismo de Estado transnacional; 10) crisis y bancarrota neoliberal;²² 11) despotismo

¹⁶ Marx, Carlos. “Manuscritos económico-filosóficos de 1844”, p. 566.

¹⁷ Marx, Karl (1979). *El capital*. México: Siglo XXI Editores, tomo I, vol. 1, p. 440.

¹⁸ Valqui Cachi, Camilo (2009). “Imperialización y globalización: una crítica marxista”, en *Pensares y Quehaceres*, núm. 7 y 8, septiembre 2008-marzo 2009; además, véase a Saxe-Fernández, John et al. (2001). *Globalización, imperialismo y clase social*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Humanitas.

¹⁹ Turse, Nick. “Washington dedica su dinero a la guerra de poderes”, en *Tom Dispatch*, 14 de agosto de 2012.

²⁰ Betto, Frei. “Somos bienvenidos al planeta Marte”, en *Adital*, 24 de agosto de 2012.

²¹ Bunge, Mario. “Las pseudociencias, como los artículos adulterados, corrompen la cultura, ponen en peligro la búsqueda de la verdad y hacer perder tiempo a todos”. Recuperado de <<http://www.sinpermiso.info>>, 12 de mayo de 2011.

²² Whitney, Mike. “El terror económico, al orden del día: sí, estamos en una depresión”, en *Counterpunch*, 12 de mayo de 2011; véase también a López Blanch, Hedelberto. “Estancamiento económico en Europa”. Recuperado de <<http://www.rebellion.org>>, 20 de noviembre de 2011.

mediático;²³ 12) gobierno mundial de facto o dictadura mundial;²⁴ 13) desenfrenada carrera armamentista nuclear, bacteriológica, química, cibernética, electrónica, genética y sísmica;²⁵ 14) fundamentalismo, macartismo²⁶ y fascistización trasnacional;²⁷ 15) preponderancia de la corrupción, la desigualdad, inequidad, inseguridad, el tráfico humano y el narcotráfico; 16) exacerbación de las pugnas inter-imperialistas;²⁸ 17) peligro de una nueva conflagración mundial y riesgo de la destrucción del planeta;²⁹ 18) acrecentamiento de la barbarie; 19) decadencia³⁰ y descomposición sistémica social; 20) dominio colonial del poder político, de la subjetividad y del saber; 21) complejización violenta del fetichismo y la enajenación; 22) incremento descomunal de la deuda y el expolio colonial de la mano de obra, de la cultura y los recursos naturales (petróleo, gas, agua, metales preciosos y de conflicto) vía la deuda,³¹ la agroindustria y el extractivismo

²³ Yohandry. “Diez formas distintas de manipulación mediática”, en Yohandry’s weblog, 17 de mayo de 2011.

²⁴ Riaño, Peio H. “Ni siquiera el fascismo logró lo que ha conseguido el capitalismo”, en *Público*, 20 de noviembre de 2011.

²⁵ Sainath, P. “Terrorismo neoliberal en India”, en *Counter-Punch*, 16 de febrero de 2009.

²⁶ Véase Editorial de *La Jornada* del 21 de agosto de 2012. México.

²⁷ Robinsón, William I. “El capitalismo global y el fascismo del siglo XXI”, en *Aljazeera*, 10 de mayo de 2011.

²⁸ Robaina García, José Luis. “Expansión colonial norteamericana en el Pacífico”, en *Granma*, 24 de agosto de 2012; y “EE.UU. busca crear su mayor base militar en Asia central”, en *Granma*, 25 de agosto de 2012.

²⁹ Poch, Rafael. “1848”, en *La Vanguardia*, 20 de noviembre de 2011.

³⁰ Véase Berman, Morris (2007). *Edad oscura americana. La fase final del imperio*. México: Sexto Piso. Además, véase también Davis, Mike. “Edgard Gibbon en el funeral de estados Unidos. Qué recordará el futuro de la decadencia y caída de Estados Unidos”. Recuperado de <<http://www.sinpermiso.info>>, 22 de septiembre de 2011.

³¹ Yepe, Manuel E. “Guerras imperiales y deudas nacionales”. Recuperado de <<http://www.eldiariointernacional.com>>, 25 de agosto de 2012.



neodesarrollista;³² 23) flagrante supresión de los derechos humanos;³³ y 24) aguda lucha de clases, de movimientos sociales, resistencias y procesos revolucionarios en el mundo.

III

La falta de una episteme crítica y de una crítica práctica de este complejo capitalista global y multidimensional, y por el contrario, el predominio del embotamiento ideológico que sufre la inmensa mayoría de personas en el orbe, conduce a la sumisión y afianza el dominio integral imperialista en el siglo XXI.

El común de los sujetos viven y padecen crudamente las devastaciones burguesas, pero son incapaces de explicarse el porqué de este orden de cosas, más aún, para enfrentar de modo radical al sistema que las genera. Son propensos a inventariar sus desgracias sistémicas, pero son torpes para descifrar la raíz de los mismos. Son ilustrados por el sistema sobre el estrepitoso mundo fenoménico de las mercancías, pero son ignorantes sobre la esencia del poder fetichista que contra ellos instaura el capital. Viven agachados bajo la omnipotencia de esta decadente relación social que los enajena de sí mismos y de sus relaciones humanas y con la naturaleza. En el terreno educativo este poder fetichista es demoledor porque destruye generaciones enteras, consolidando el poder burgués y generando miedo y adicción colonial en sus víctimas.

³² López, Emiliano y Francisco Vértiz. "Capital transnacional y proyectos nacionales de desarrollo en América Latina. Las nuevas lógicas del extractivismo neodesarrollista"; Algranati, Clara y José Seone. "La ofensiva extractivista en América Latina. Crisis global y alternativas"; Blanco, Hugo. "Perú: Volvamos a nuestra economía agrícola. No a la minería colonial depredadora", en Ediciones Herramienta núm. 50, Argentina, 2012; y Moncada, Martha. "La explotación minera a gran escala en Ecuador: cinco falacias". Recuperado de <<http://www.eldiariointernacional.com>>, 25 de agosto de 2012.

³³ Documento: "La doble moral de Estados Unidos en su papel imperial". Tribunal Dignidad, Soberanía y Paz contra la Guerra, Comité Independencia y Soberanía para América Latina (CISPAL), 17 de agosto de 2012, en CEPRIID.

Todo esto explica, por ejemplo, la naturalidad con la que se acepta que el dolor o la ruina de la mayoría de seres humanos es una fuente de abulia o de regocijo para otros, como se advierte en las confesiones a la BBC de Alessio Rastani, broker de la City Londinense: “Soy un operador financiero, a mí no me preocupa la crisis. Si veo una oportunidad para ganar dinero, voy por ella. Nosotros, los brokers, no nos preocupamos de cómo arreglar la economía o de cómo arreglar esta situación. Nuestro trabajo es ganar dinero (...)”.³⁴ Esto revela de igual manera el porqué en el curso de la crisis estructural del capitalismo mundial, mientras millones de seres humanos son arrojados a la miseria, el 5% más rico del orbe ha ganado escandalosamente, ante la angustia y el asombro religioso de los propios inmolados.³⁵

Por ello, no es casual que en esta situación de crisis el capital imperial profundice la dominación del ser, de la subjetividad y del saber, y acentúe el control del pensamiento y del conocimiento e implante la vigilancia tecnológica mundial.³⁶ Por esta ruta las corporaciones transnacionales han impuesto también el despotismo epistémico de mercado –o pensamiento único– y con ello el mercadeo de la verdad, y particularmente han extendido los procesos de valorización y acumulación de capital a las ciencias y las humanidades y a todos los niveles y áreas de la educación.³⁷

³⁴ Alba Rico, Santiago. “El derecho a ser lanzado contra la pared”, en *La Calle de Medio*, 20 de noviembre de 2011.

³⁵ Raventos, Daniel. “Con la crisis ha ganado el 5% más rico”, en *La Voz de Asturias-Público*, 7 de septiembre de 2011.

³⁶ Kohan, Néstor. “Pensamiento crítico y el debate por las ciencias sociales en el seno de la Revolución Cubana”, en Beigel, Fernando *et al.* (2006). *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*. Buenos Aires: FLACSO, pp. 390 y ss. Véase también: Díaz, Carlos Alberto. “Facebook es la máquina de espionaje más terrible del mundo”, en *Agencia Prensa Rural*, 11 de mayo de 2011.

³⁷ De Sousa Santos, Boaventura (2008). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora*. Caracas: Centro Internacional Miranda, p. 50 y ss.



Por lo demás, en esta era de la dominación efectiva de ciencias, del saber y del pensamiento, tampoco es casual que las corporaciones transnacionales tiendan a universalizar el carácter mercantil de las disciplinas, epistemologías, metodologías, teorías y conceptos, consolidando así su función productora y reproductora del capital transnacional, cuyas burguesías les demandan y demandarán siempre profesionales competentes para la producción de plusvalía extraordinaria.

Por lo mismo, este tipo de disciplinas, metodologías, teorías y conceptos asimilados ya no dan cuenta de la realidad concreta ni de la unidad, totalidad y complejidad multidimensional del mundo,³⁸ por el contrario, lo mistifican y justifican el orden reinante, evidenciando su miseria filosófica y política. Por esto es necesario diluir esta miseria epistémica que en época de crisis se reproduce como hongos después de la tormenta.

IV

Entonces, el incremento del empotramiento orgánico de la educación –y también de las humanidades– en los patrones neoliberales de acumulación de capital imperialista, la ha despojado del sujeto, de su esencia humanista y social; la ha enajenado de la realidad, de la complejidad humana y de la conciencia histórica, inutilizándola para lograr la formación autónoma e integral de los sujetos,³⁹ pero habilitándola para la formación industrial de capital humano de alta rentabilidad transnacional. Por este camino, grupos de científicos y humanistas, y particularmente algunas cofradías de educadores producen ideología mercantil, desempeñándose

³⁸ De Souza Santos, Boaventura (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá: Trotta, p. 9.

³⁹ Valqui Cachi, Camilo. “Las ciencias sociales y las humanidades ante los procesos de acumulación, enajenación y barbarie del capitalismo del siglo XXI”. Ponencia presentada en el I Coloquio de “Las ciencias sociales y las humanidades en el siglo XXI: problemas y desafíos”, realizado del 13 al 17 de junio de 2008 en Chilpancingo, Guerrero, México.

como facilitadores de la imposición de paradigmas de mercado y modelos coloniales educativos.⁴⁰

En esta dirección, la educación a nivel mundial asume la óptica mercantilista de las políticas y directrices educativas diseñadas en función de los intereses económicos de las multinacionales y trasnacionales capitalistas e impuestas por la banca multilateral conformada por la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Acuerdo General del Comercio de Servicios (GATS), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Bajo esta lógica recogida y desarrollada en el llamado Proceso Bolonia, proyecto que destruye la formación humanista y la investigación crítica, así como en el proyecto europeo Tuning, se promueve la colaboración empresarial en la definición de objetivos y en la evaluación de resultados, e incluso la participación de las corporaciones en los órganos de gobiernos de las universidades.⁴¹

De este modo, se transforma el gasto de la educación en una inversión en capital humano que recupere en creces los costos financieros provenientes generalmente del “altruismo” de las empresas que aportan los fondos. Por la misma razón, la educación ha suscitado también en ésta época la codicia y la voracidad del capital trasnacional.⁴² La educación queda sujeta a políticas abiertas y encubiertas de privatización⁴³ como la exigencia de autofinanciamiento que franquea rápidamente la inversión de

⁴⁰ Morin, Edgar (2006). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, p. 17.

⁴¹ Corominas, Albert y Vera Sacristán. “Una campaña pro mercantilización de la universidad pública: ¿por qué y para qué?”. Recuperado de <<http://www.sinpermiso.info>>, 14 de febrero de 2009.

⁴² Warde, Ibrahim. “La educación superior, vampirizada por las empresas”, en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños, pp. 41 y ss.

⁴³ Paupeau, Frank. “¿Descentralización, en espera de la privatización”, en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños, pp. 21 y ss.



capital transnacional,⁴⁴ la comercialización del conocimiento, la mercantilización de la actividad universitaria y la conformación de la matriz del capitalismo académico.⁴⁵

De este modo, los presupuestos públicos dejan de ser el instrumento que garantiza el gasto en educación, salud y vivienda, para transformarse en instrumento de estabilización de la “macroeconomía financiera” dirigida por una tecnocracia que decide los montos de dinero a recortar o ampliar. Las políticas educativas se limitan a la simple administración de los magros recursos que se otorgan por proyecto y no ya por programas o políticas académicas nacionales, lo cual favorece el sometimiento de la educación en todos sus niveles a los procesos privatizadores⁴⁶ y a las inversiones transnacionales.⁴⁷

Con esto se ha intensificado el comercio de los servicios educativos⁴⁸ con la oferta de créditos educativos y fondos de inversión ávidos de pescar óptimas ganancias. Pero además, el control mercantil de la educación no sólo deviene industria productora de rentabilidad sino también una poderosa palanca geopolítica al servicio de los intereses, particularmente de Estados Unidos, en las confrontaciones imperiales que mantiene en América Latina y el Caribe, Asia y África, con las fracciones imperiales de la Unión Europea, Japón, Rusia y China.

⁴⁴ Venegas Calle, Stella y Oliver Mora Toscazo, en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños, p. 12.

⁴⁵ Llanes Ruiz, Diego. “Bolonía y los proyectos del Ministerio de Ciencia e Innovación para las universidades públicas”. Recuperado de <<http://www.sinpermiso.info>>, 23 de febrero de 2009.

⁴⁶ Roitman Rosenmann, Marcos. “El coste de privatizar la educación”, en *La Jornada*, 9 de octubre de 2011.

⁴⁷ Venegas Calle, Stella y Oliver Mora Toscazo, en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños, pp. 14 y 15.

⁴⁸ Laval, Christian y Louis Weber. “Cuando la educación se convierte en simple mercancía”, en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños, p. 31.

Los espacios tradicionales que producen ciencias y humanidades, las universidades públicas y los centros de investigación científica que allí existen, gradualmente se convierten en apéndices del mercado y en muchos países son ya maquiladoras abiertas o encubiertas de las transnacionales que los financian. Las escuelas, universidades y centros de investigación en varias regiones del mundo han sido convertidos de manera arrolladora en libres mercados de ideas bajo el empuje del “espíritu de empresa” que privilegia las ganancias.

Se busca a toda costa mercadear el pensamiento, el terreno del trabajo teórico, el trabajo conceptual y los tejidos científicos. De este modo, las universidades son soterradas en la “cultura de la calidad, eficiencia, gestión responsable, eficacia, descentralización, innovación, autonomía, participación y por supuesto competencia”, derivada de los procesos de valorización de capital,⁴⁹ que las conduce a gestionarse al modo de una empresa que oferta servicios de capital humano, donde el conocimiento es una mercancía, el estudiantado cliente efectivo⁵⁰ y el resto son usuarios de servicios. Se trata además de que las universidades sean más empresas⁵¹ y éstas sean más universidades.

La tendencia dominante hoy es pensar y reformar la educación en todos sus niveles, y la educación pública en particular, para atender primordialmente las demandas del sistema productivo y del mercado, soslayando las necesidades de carácter social, cultural, epistémico, ético, axiológico y, fundamentalmente, las necesidades del desarrollo integral de los trabajadores y pueblos del mundo.

⁴⁹ Roitman Rosenman, Marcos. “Instalados en la mediocridad”, en *La Jornada*, 8 de mayo de 2011.

⁵⁰ Véase “¿Qué educación superior europea?”. Manifiesto de profesores e investigadores universitarios (2007). Recuperado de <en <http://www.nodo50.org/acme>>, 9 de marzo.

⁵¹ Mendonça Silva, Vera Lucia (2011). *Universidad y empresa. Los vínculos entre el conocimiento y la productividad*. México: Fontamara; y Pavón Tadeo, Maira Fernanda. “FESE, vinculación entre IES y empresas”, en *U2000 Crónica de la Educación Superior*, lunes 24 de octubre de 2011.



Como expone Marcelo Colussi, lo que preocupa no es tanto la desaparición de la universidad pública, sino la privatización en la concepción que se tiene de la misma. Se trata de que, como plantea Deiby Ramírez, citado por el mismo autor, la universidad es pública no sólo por ser financiada por el Estado, sino sobre todo por estar abierta a todos los estratos sociales y porque sus beneficios se extienden a toda la sociedad; sin embargo, las universidades públicas se acomodan cada vez más a ese principio de mercado que desecha lo que no proporciona ganancia, lo que no es privado y, por tanto, “exitoso”.⁵²

Con esta filosofía sustentada en la ganancia, a veces vulgar y otras veces sofisticada, la universidad concluye su articulación a la lógica del gran capital,⁵³ ofertando mercancía educación, carreras de mercado y capital humano competente, acordes con las demandas de las oligarquías locales y transnacionales.

En este marco la competencia es entendida como el “saber hacer en contexto”⁵⁴ en correspondencia con las leyes del mercado, donde justamente opera la “libre competencia”. De este modo, a la competencia, conocimiento útil o capacidad laboral (competencia personal), que privilegia la producción industrial, se la postula como la taumaturgia para solucionar los complejos problemas educativos y, particularmente, de la “baja calidad”, con

⁵² Moncada Fonseca, Manuel. “Bologna o la mercantilización de la Universidad”. Recuperado de <<http://www.universidad.edu.co>>, 13 de noviembre de 2011.

⁵³ Roitman Rosenman, Marcos. “La respuesta universitaria al plan Bologna”. Recuperado de <<http://www.lospobresdelatierra.org>>, 13 de noviembre de 2011.

⁵⁴ Marín Ardilla, Luis Fernando. “Competencia: ‘saber hacer’, ¿En cuál contexto?”, en Bustamante Zamudio, Guillermo (2004). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, t. II, pp. 91 y ss.

la misma lógica con que se sustenta aún el racismo, en la idea del “bajo coeficiente intelectual”.⁵⁵

Por ello, la competencia deviene herramienta pedagógica clave de las reconversiones mercantiles educativas alrededor de las cuales gira el rediseño del plan de estudios,⁵⁶ los programas curriculares, las estrategias de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la calificación, la certificación, los reglamentos, textos, procesos de investigación, asesorías, tutorías, actividades extracurriculares, extensión universitaria, políticas editoriales, presupuestos y educación continua. Consecuentes con esta filosofía sistémica, los expertos evaluadores asumen las lógicas y las necesidades absolutas del mercado corporativo, que no es igual a la satisfacción de las necesidades sociales.

En esta dirección las universidades –y los sujetos que sustentan su existencia– se ven sometidas a verdaderas “reconversiones industriales”, cuyo objetivo es transformarlas en productoras de conocimiento rentable y capital humano eficiente y altamente competitivo. Las llamadas nuevas habilidades, competencias y necesidades de desarrollo del individuo responden sólo a la perspectiva y a la lógica del desempeño productivo rentable en su condición de capital humano.⁵⁷ Por todo esto, para la “lógica de hierro” del mercado, el pensamiento, las humanidades, la filosofía y la educación críticos no son productivos ni rentables, carecen de significado en las sociedades del capital y son inútiles además para la producción de plusvalía y para la reproducción del orden imperante, por lo mismo, el sistema los sataniza, excluye, bana-

⁵⁵ Bustamante Zamudio, Guillermo (2003). *El concepto de competencia. Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, t. III, p. 13.

⁵⁶ Véase Ramírez, Liberio Victorino y Ma. Guadalupe Medina Márquez. “Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México”, *CONCYTEG*, núm. 39, 8 de septiembre de 2008.

⁵⁷ Venegas Calle, Stella y Oliver Mora Toscano, *op. cit.*, p. 13. Véase, además Barrantes C., Esteban. “Política social, evaluación educativa y com-



liza, elimina,⁵⁸ e incluso los identifica con formas de subversión y terrorismo.

Para los ideólogos sistémicos, por ejemplo, las humanidades son la actividad de diletantes inútiles; son conservadoras, enemigas de toda innovación, en tanto que las ciencias, incluyendo en ellas a la economía, son la actividad de espíritus industriuosos, productivos, revolucionarios.⁵⁹ Esto explica por qué “De Honduras, México, Chile y Costa Rica llegan noticias de una ofensiva contra el estudiantado, la autonomía universitaria y los fundamentos filosófico-científicos de la educación media-superior y superior”.⁶⁰ O por qué “Al ‘menú’ represivo el Banco Mundial (ente subrogado al tesoro de Estados Unidos) agrega una embestida a la educación media y universitaria como lo hizo en Chile bajo el terror de Pinochet”.⁶¹ O por qué “Con similar autoritarismo, Piñera se lanza contra jóvenes despojados por la dictadura y el BM de una educación pública, gratuita y de alta calidad”.⁶²

Hoy, pese a la bancarrota del neoliberalismo excluyente y terrorista,⁶³ incluido el neoliberalismo educativo, se pretende con-

petencias básicas. Una mirada desde las políticas internacionales”, en Torres Cárdenas, Édgar (2002).

⁵⁸ Véase Torres, José Alfredo. “La reforma al bachillerato mexicano expulsa a la filosofía”, Vargas Lozano, Gabriel. “La desaparición de la filosofía en la reforma de la SEP”, Fabelo Corzo, José Ramón. “Filosofía y vida”, en *Dialéctica*, número 42, invierno 2009-primavera 2010. México. Además, véase también en esta fuente artículos y documentos sobre esta problemática, así como: Graus, Arnoldo. “Dudar: necesidad y decencia”, en *La Jornada*, 9 de noviembre de 2011.

⁵⁹ Pérez Rocha, Manuel. “Humanidades y falsa economía”, en *La Jornada*, 23 de septiembre de 2011.

⁶⁰ Saxe-Fernández, John. “Estudiantes, universidad y terror”, en *La Jornada*, 3 de noviembre de 2011.

⁶¹ *Idem*.

⁶² *Idem*.

⁶³ Vallejo, Camila. “El sistema educacional chileno evidencia el fracaso del paradigma neoliberal impuesto”. Recuperado de <tercerainformación.es>, 3 de noviembre de 2011.

tinuar reformando la educación en general, la educación superior y el posgrado, con criterios de acumulación de capital, sin reconocer que en el actual contexto capitalista mundial los modelos educativos neoliberales también se encuentran en bancarrota, han fracasado estrepitosamente, campea la crisis, el rezago y la exclusión educativos. La educación de mercado no sirve para superar los desastres sistémicos y tampoco sirve como herramienta clave para el desarrollo humano.

¿Qué podrán decir los expertos de la educación sistémica ante la impotencia de sus programas de “calidad” para comprender y acabar con las depredaciones humanas y medioambientales? ¿Cómo podrán justificar los gurúes de la educación universitaria el darwinismo educativo que impide el acceso a sus aulas a millones de jóvenes en todo el planeta? ¿Podrán las burocracias universitarias y los gobiernos neoliberales dormir tranquilos arrojando a millones de jóvenes a la violencia y al desempleo mientras demagógicamente defienden a la juventud y a la educación como un derecho clave para el desarrollo humano?

Luego, frente a las depredaciones humanas y medioambientales que produce y reproduce el sistema capitalista es necesario pensar y realizar su reemplazo en escala planetaria, porque el mundo puede funcionar sin los capitalistas pero nunca puede ni podrá funcionar sin trabajadores.⁶⁴

Mas, ante la sombría perspectiva que enfrentan la educación pública, las escuelas, las universidades y los centros de investigación en el mundo, particularmente en América Latina y el Caribe, avasallados por las lógicas filosóficas, económicas, políticas y educativas del capital transnacional, es necesario luchar sin tregua por una educación crítica, humanista, pública y gratuita, como sucede ya en Inglaterra, la Unión Europea, África, Canadá, Estados Unidos, Chile y Colombia.

⁶⁴ Álvarez, Javi. “El mundo no puede funcionar sin trabajadores, pero sí sin patrones”, en *La Isla Inexistente*, 21 de mayo de 2011.



Es necesario comprender que el saber no puede ser una mercancía, sino un bien público.⁶⁵ Es urgente construir una educación crítica –una escuela y una universidad críticas– y autónoma, con una sólida investigación científico-humanística, con subsidio suficiente, con sentido social, capaz de generar una cultura humanística concreta y a la vez universal, comprometida con un proyecto emancipador. Consecuentemente, para lograr este objetivo estratégico será necesario construir, desarrollar y poner en movimiento una conciencia radical fundada en la crítica teórica y en la crítica práctica del complejo sistema capitalista.

La educación con sentido crítico y humanista puede ser una herramienta decisiva para construir la emancipación, el desarrollo y la comunidad humana.⁶⁶ Por ende, la educación crítica sólo puede concebirse y entenderse como práctica revolucionaria,⁶⁷ porque posibilita la formación de sujetos con conciencia histórica⁶⁸ capaces de posesionarse de las armas de la crítica y de la crítica de las armas para desmontar el sistema imperante.⁶⁹

Se trata de dar salidas radicales a los males radicales. Cualquier otro camino es pura demagogia, deificación de las reformas

⁶⁵ Selimbegovic, Ivan: “¿Por qué hay que apoyar a los estudiantes de Belgrado?” Recuperado de <<http://www.vientosur.info>>, 10 de noviembre de 2011.

⁶⁶ Bell, José, Delia Luisa López y Tania Caram (2008). *Documentos de la Revolución Cubana 1961*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, pp. 128 y ss.

⁶⁷ Marx, Carlos (1974). “Tesis sobre Feuerbach”, en Marx, C. y Federico Engels. *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso, p. 5, t. I.

⁶⁸ Morin, Edgar (2006). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra, pp. 321 y ss.

⁶⁹ Kurz, Robert. “La era del capitalismo pasó: la izquierda y la dialéctica sujeto-objeto del fetichismo moderno”. Entrevista en *Sinpermiso*, 5 de agosto de 2012; Muga, Ana. “Para una transición democrática, social y ecológica de la sociedad”, en *Rebelión*, 24 de agosto de 2012; y “Es urgente derribar el régimen lo antes posible para salvar al pueblo”. Entrevista a Errikos Finatis del Secretariado Ejecutivo de Syriza de Grecia. Recuperado de <<http://www.muprerepublicanoselx.wordpress.com>>, 23 de julio de 2012.

educativas de mercado, impudicia académica, traición a las generaciones venideras y miseria ética. Es sacralización del decadente orden burgués.

Referencias

- Alba Rico, Santiago. “El derecho a ser lanzado contra la pared”, en *La Calle de Medio*, 20 de noviembre de 2011.
- Álvarez, Javi. “El mundo no puede funcionar sin trabajadores, pero sí sin patrones”, en *La Isla Inexistente*, 21 de mayo de 2011.
- Barrantes C., Esteban. “Política social, evaluación educativa y competencias básicas. Una mirada desde las políticas internacionales”, en Torres Cárdenas, Édgar (2002).
- Bell, José, Delia Luisa López y Tania Caram (2008). *Documentos de la Revolución Cubana 1961*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Berman, Morris (2007). *Edad oscura americana. La fase final del imperio*. México: Sexto Piso.
- Blanco, Hugo. “Perú: Volvamos a nuestra economía agrícola. No a la minería colonial depredadora”, en Ediciones Herramienta núm. 50, Argentina, 2012.
- Bodei, Remo (2006). *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Bustamante Zamudio, Guillermo (2003). *El concepto de competencia. Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, t. III.
- Craig Roberts, Paul. “La mayoría desposeída”, *Global Research*. 13 de agosto de 2012.
- De Souza Santos, Boaventura (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá: Trotta.
- De Sousa Santos, Boaventura (2008). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Díaz, Carlos Alberto. “Facebook es la máquina de espionaje más terrible del mundo”, en *Agencia Prensa Rural*, 11 de mayo de 2011.



- Fabelo Corzo, José Ramón. "Filosofía y vida", en *Dialéctica*, número 42, invierno 2009-primavera 2010. México.
- Graus, Arnoldo. "Dudar: necesidad y decencia", en *La Jornada*, 9 de noviembre de 2011.
- Grosfoguel, Ramón (2010). *La descolonización de la economía política*. Universidad Libre, Seccional Bogotá.
- Kohan, Néstor. "Pensamiento crítico y el debate por las ciencias sociales en el seno de la Revolución Cubana", en Beigel, Fernando et al. (2006). *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*. Buenos Aires: FLACSO
- Kohan, Néstor (2011). *Nuestro Marx*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- "La doble moral de Estados Unidos en su papel imperial". Tribunal Dignidad, Soberanía y Paz contra la Guerra, Comité Independencia y Soberanía para América Latina (CISPAL), 17 de agosto de 2012, en CEPRID.
- Laval, Christian y Louis Weber. "Cuando la educación se convierte en simple mercancía", en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños.
- Marín Ardilla, Luis Fernando. "Competencia: 'saber hacer', ¿En cuál contexto?", en Bustamante Zamudio, Guillermo (2004). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar. Sociedad Colombiana de Pedagogía*, t. II
- Martínez Heredia, Fernando. "Revolución cubana contra los colonialismos y necesidad de Fanon", en *La Jiribilla*. La Habana, 25 de agosto de 2012.
- Marx, Carlos (1974). "Tesis sobre Feuerbach", en Marx, C. y Federico Engels. *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso, p. 5, t. I.
- Marx, Karl (1979). *El capital*. México: Siglo XXI Editores, tomo I, vol. 1.
- Marx, Karl (1981). *El capital*. México: Siglo XXI Editores, t. I, vol. 3.
- Marx, Carlos (1982). *El capital*. México: Siglo XXI Editores, t. I, vol. 2.

- Mendonça Silva, Vera Lucia (2011). *Universidad y empresa. Los vínculos entre el conocimiento y la productividad*. México: Fontamara.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, Edgar (2006). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar (2006). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Paupeau, Frank. “¿Descentralización, en espera de la privatización”, en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños.
- Pavón Tadeo, Maira Fernanda. “FESE, vinculación entre IES y empresas”, en *U2000 Crónica de la educación Superior*, lunes 24 de octubre de 2011.
- Pérez Rocha, Manuel. “Humanidades y falsa economía”, en *La Jornada*, 23 de septiembre de 2011.
- Ramírez, Liberio Victorino y Ma. Guadalupe Medina Márquez. “Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México”, *CONCYTEG*, núm. 39, 8 de septiembre de 2008.
- Raventos, Daniel. “Con la crisis ha ganado el 5% más rico”, en *La Voz de Asturias-Público*, 7 de septiembre de 2011.
- Roitman Rosenman, Marcos. “Instalados en la mediocridad”, en *La Jornada*, 8 de mayo de 2011.
- Saxe-Fernández, John. “Estudiantes, universidad y terror”, en *La Jornada*, 3 de noviembre de 2011.
- Saxe-Fernández, John *et al.* (2001). *Globalización, imperialismo y clase social*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Humanitas.
- Torres, José Alfredo. “La reforma al bachillerato mexicano expulsa a la filosofía”, en *Dialéctica*, número 42, invierno 2009-primavera 2010. México.
- Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños.
- Vargas Lozano, Gabriel. “La desaparición de la filosofía en la reforma de la SEP”, en *Dialéctica*, número 42, invierno 2009-primavera 2010. México.



- Valqui Cachi, Camilo y Ramón Espinosa Contreras (coords.) (2009). *El capitalismo del siglo XXI. Violencias y alternativas*. Cajamarca, Perú: UPAGU/Martínez Compañón.
- Valqui Cachi, Camilo (2009). "Imperialización y globalización: una crítica marxista", en *Pensares y Quehaceres*, núm. 7 y 8, septiembre 2008-marzo 2009.
- Valqui Cachi, Camilo. "Las ciencias sociales y las humanidades ante los procesos de acumulación, enajenación y barbarie del capitalismo del siglo XXI". Ponencia presentada en el I Coloquio de "Las ciencias sociales y las humanidades en el siglo XXI: problemas y desafíos", realizado del 13 al 17 de junio de 2008 en Chilpancingo, Guerrero, México.
- Venegas Calle, Stella y Oliver Mora Toscazo, en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños.

Sitios web

- "¿Qué educación superior europea?". Manifiesto de profesores e investigadores universitarios (2007). Recuperado de <<http://www.nodo50.org/acme>>, 9 de marzo.
- Algranati, Clara y José Seone. "La ofensiva extractivista en América Latina. Crisis global y alternativas".
- Betto, Frei. "Somos bienvenidos al planeta Marte", en *Adital*, 24 de agosto de 2012.
- Bunge, Mario. "Las pseudociencias, como los artículos adulterados, corrompen la cultura, ponen en peligro la búsqueda de la verdad y hacer perder tiempo a todos". Recuperado de <<http://www.sinpermiso.info>>, 12 de mayo de 2011.
- Corominas, Albert y Vera Sacristán. "Una campaña pro mercantilización de la universidad pública: ¿por qué y para qué?". Recuperado de <<http://www.sinpermiso.info>>, 14 de febrero de 2009.
- Davis, Mike. "Edgard Gibbon en el funeral de estados Unidos. Qué recordará el futuro de la decadencia y caída de Estados Unidos". Recuperado de <<http://www.sinpermiso.info>>, 22 de septiembre de 2011.

- “Dignidad, soberanía y paz contra la guerra”. Comité Independencia y Soberanía para América Latina (CISPAL), 17 de agosto de 2012, en CEPRID.
- Editorial de *La Jornada* del 21 de agosto de 2012. México.
- Gudrais, Elizabeth. “América desigual”, en *Harvard Magazine*, julio de 2008.
- Kurz, Robert. “La era del capitalismo pasó: la izquierda y la dialéctica sujeto-objeto del fetichismo moderno”. Entrevista en *Sinpermiso*, 5 de agosto de 2012.
- Lamrani, Salim. “¿Cambios en Cuba”, en *Rebelión*, 19 de abril de 2008.
- Llanes Ruiz, Diego. “Bolonía y los proyectos del Ministerio de Ciencia e Innovación para las universidades públicas”. Recuperado de <<http://www.sinpermiso.info>>, 23 de febrero de 2009.
- López, Emiliano y Francisco Vértiz. “Capital transnacional y proyectos nacionales de desarrollo en América Latina. Las nuevas lógicas del extractivismo neodesarrollista”.
- López Blanch, Hedelberto. “Crisis alimentaria. Compañías ricas, hambre para pobres”, en *Rebelión*, 1 de julio de 2008.
- López Blanch, Hedelberto. “Estancamiento económico en Europa”. Recuperado de <<http://www.rebelion.org>>, 20 de noviembre de 2011.
- Mollet, Damián y Eric Toussaint. “El Banco Mundial descubre, de un golpe, 400 millones de pobres más”, en *CADTM/Rebelión*, 29 de agosto de 2008.
- Moncada Fonseca, Manuel. “Bolonía o la mercantilización de la Universidad”. Recuperado de <<http://www.universidad.edu.co>>, 13 de noviembre de 2011.
- Moncada, Martha. “La explotación minera a gran escala en Ecuador: cinco falacias”. Recuperado de <<http://www.eldiariointernacional.com>>, 25 de agosto de 2012.
- Muga, Ana. “Para una transición democrática, social y ecológica de la sociedad”, en *Rebelión*, 24 de agosto de 2012; y “Es urgente derribar el régimen lo antes posible para salvar al pueblo”. Entrevista a Errikos Finatis del Secretariado Ejecutivo de Syriza de Grecia. Recuperado de <<http://www.muprerepublicanoselx.wordpress.com>>, 23 de julio de 2012.



- Muñoz, Boris. “Estados Unidos necesita una revolución cultural”, *Rebelión*, 8 de marzo de 2011.
- Poch, Rafael. “1848”, en *La Vanguardia*, 20 de noviembre de 2011.
- Riaño, Peio H. “Ni siquiera el fascismo logró lo que ha conseguido el capitalismo”, en *Público*, 20 de noviembre de 2011.
- Robaina García, José Luis. “Expansión colonial norteamericana en el Pacífico”, en *Granma*, 24 de agosto de 2012.
- Robaina García, José Luis. “EE.UU. busca crear su mayor base militar en Asia central”, en *Granma*, 25 de agosto de 2012.
- Robinson, William I. “El capitalismo global y el fascismo del siglo XXI”, en *Aljazeera*, 10 de mayo de 2011.
- Rodríguez, Cira. “Más pobreza en Estados Unidos”, en *Discrepando*, 6 de agosto de 2012.
- Roitman Rosenmann, Marcos. “El coste de privatizar la educación”, en *La Jornada*, 9 de octubre de 2011.
- Roitman Rosenman, Marcos. “La respuesta universitaria al plan Bolonia”. Recuperado de <<http://www.lospobresdelatierra.org>>, 13 de noviembre de 2011.
- Sainath, P. “Terrorismo neoliberal en India”, en *Counter-Punch*, 16 de febrero de 2009.
- Selimbegovic, Ivan: “¿Por qué hay que apoyar a los estudiantes de Belgrado?”. Recuperado de <<http://www.vientosur.info>>, 10 de noviembre de 2011.
- Turse, Nick. “Washington dedica su dinero a la guerra de poderes”, en *Tom Dispatch*, 14 de agosto de 2012.
- Vallejo, Camila. “El sistema educacional chileno evidencia el fracaso del paradigma neoliberal impuesto”. Recuperado de <tercera-información.es>, 3 de noviembre de 2011.
- Vivas, Esther. “Del anticapitalismo y el ecologismo como alternativa política”. Recuperado de <<http://www.rebellion.org>>, 18 de mayo de 2011.
- Warde, Ibrahim. “La educación superior, vampirizada por las empresas”, en Pavez Urrutia, Jorge (2003). *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños.

- Whitney, Mike. "El terror económico, al orden del día: sí, estamos en una depresión", en *Counterpunch*, 12 de mayo de 2011.
- Yepe, Manuel E. "La peor de las pobrezas", en *Gramna*, 20 de agosto de 2008.
- Yepe, Manuel E. "Guerras imperiales y deudas nacionales". Recuperado de <<http://www.eldiariointernacional.com>>, 25 de agosto de 2012.
- Yohandry. "Diez formas distintas de manipulación mediática", en *Yohandry's weblog*, 17 de mayo de 2011.



EDUCACIÓN, EMPRESA Y PODER:
AVATARES DEL SIGLO XXI
EN AMÉRICA LATINA

Erwin Flores Contreras

La educación pública está siendo atacada en
todo el mundo.
En respuesta, recientemente ha habido protestas
estudiantiles
en Gran Bretaña, Canadá, Chile, Taiwán y otras
partes.

NOAM CHOMSKY

Los procesos tardíos propios de las naciones latinoamericanas en los esquemas de la estructura socioeconómica –basada en la perspectiva de desarrollo del capitalismo en su fase de imperialización– generan las condiciones idóneas para justificar de manera absurda, pero efectiva para beneficio de la burguesía (en cierto lapso de tiempo), la privatización de elementos indispensables para la existencia y desarrollo intelectual de la especie humana. Todo lo anterior es posible cuando dicho esquema de desarrollo se mide con la capacidad militar y policiaca de destrucción que se tiene, con la capacidad de control mediático de información a las masas, y con la intensificación del fenómeno nacionalista y el uso efectivo de esquemas de enajenación para prevenir todo brote de rebeldía o usarlo en contra de inquietudes de la clase explotada,



que puedan unificar la idea de transformar revolucionariamente estos modelos de desarrollo basados en la generación de capital mediante la explotación del ser humano por el ser humano.

Las consecuencias antihumanas del sistema capitalista han alcanzado y tenido ya un impacto irreversible debido a una explotación irracional de los recursos naturales. La burguesía busca elementos que le permitan seguir manteniendo su hegemonía en el planeta, a lo largo de los años, con pueblos enteros colonizados, dominados a punta de fusil, extrayendo todas las riquezas naturales que existen en dichos lugares del globo terráqueo, y usando como mano de obra un sinfín de esclavos capacitados en centros técnicos de enseñanza y en centros de investigación, enganchados a la producción en las fábricas.

Es así como millares de jóvenes de las periferias a los centros imperialistas son el corazón y las venas por donde fluye la sangre surgida de la idea de la mercantilización, establecida como un hábito de vida, dejando en el entendido la supremacía del patrón burgués como un factor natural, en donde toda su burocracia y aliados administran y le dan mantenimiento a esta maquinaria, acelerando la destrucción del planeta.

Desde la consolidación del sistema capitalista, los centros dedicados a la educación fueron generando un pensamiento crítico a los mecanismos del capitalismo. Algunos centros se convirtieron en espacios antagonistas al sistema y, sobre todo, en divulgadores del pensamiento antisistémico. Por tal motivo, los capitalistas invirtieron dinero, tiempo y esfuerzo para acallar y aniquilar todo brote de rebeldía generado en estos centros educativos, por lo que es común ver en cada país, actualmente, que éstos se están convirtiendo en centros militarizados. De esta forma somos testigos del brote generacional del fascismo como política social, de control útil al capitalismo para mantener su dominio social.

Hoy en día se han hecho regla conceptos como “calidad educativa”, “desarrollo con base en competencias”, etc., ligados a la privatización de la educación y a la aniquilación del pensamiento crítico, a la filosofía materialista, en pocas palabras, a la concepción marxista de la vida, la única que nos demuestra y da las herramien-

tas necesarias para aniquilar del planeta al sistema capitalista. Por esta y otras razones, el establecimiento de mecanismos de control y seguridad policiaca dentro de centros educativos ha sido una regla más a cumplir para el sistema.

¿Dónde nos ubicamos?

No hay mejor análisis respecto al contexto en el que hoy estamos inmersos, y que nos da los nortes de por dónde empezar para resolver esta problemática social de raíz, como el que hace Camilo Valqui Cachi en relación con este siglo XXI:

El siglo XXI patentiza la universalización del capital, identificada ideológicamente con la fenoménica globalización, que en esencia no es sino la fase de imperialización capitalista: complejo proceso que pone en movimiento la dominación de pueblos y trabajadores del orbe por parte de los monopolios multi y trasnacionales, concentrando, articulando, desplegando y centralizando bajo mando imperialista el poder económico, político, científico-tecnológico, militar, ideológico, mediático, educativo y cultural.¹

Y es aquí de donde debemos partir para entender la magnitud destructiva al tomarse al sector educativo desde una perspectiva de mercancía, negocio y ganancia, en aras de mantener una dominación ideológica y enajenante sobre la clase explotada en el mundo. ¿Qué alternativa nos queda?

Observamos, por un lado, un retroceso social respecto a cánones que puedan mantener una convivencia social plena, de fraternidad, solidaridad y valores humanos. Toda esta pérdida de valores está ligada a la elitización del conocimiento, sujeta a una cotización monetaria en la dinámica de la sociedad, y ya no

¹ Valqui Cachi, Camilo y Ramón Espinosa Contreras (coords.). *El capitalismo del siglo XXI. Violencias y alternativas. El imperialismo del siglo XXI: naturaleza, crisis, barbarie, decadencia y alternativa*. Cajamarca, Perú: Martínez Compañón, 2009, pp. 17 y 18.



hablemos de la apertura de centros educativos que en su momento fueron centros de desarrollo de un pueblo y que ahora son auspiciados por empresas.

Así, hablemos de cómo los Estados nacionales van cediendo a las empresas multinacionales este derecho al que todo ser humano debería tener acceso, actuando evidentemente de esta manera a lado de las clases dominantes, únicas interesadas en mantener su hegemonía con base en la mentira y corrupción, y es así como se ha mercantilizado un derecho elemental para el ser humano, el acceso al conocimiento en centros educativos.

Radiografía de la educación mercantilizada

¿Qué lleva a creer que la calidad educativa está basada en la competencia?² ¿Qué lleva a creer que los mejores resultados respecto a aprovechamiento educativo están milimétricamente calculados con base en las ganancias monetarias que se obtienen de la inversión en este sector? ¿Qué lleva a creer que la clasificación de calidad educativa está medida con el concepto de evaluaciones numerales? ¿El conocimiento se mide en números o en comprensión y análisis de los fenómenos? ¿De qué depende el desarrollo intelectual de un pueblo? En el artículo titulado “Notas sobre la tesis que fundamenta la universidad elitista”, escrito en 1983, Enrique González Ruiz describió muy bien las características del modelo privatizador de la educación en el sector superior, el cual no se despega mucho de la realidad de los otros niveles de enseñanza:

Este modelo de universidad oficial elitista y antidemocrática se mantiene solamente con el apoyo policiaco para golpear a las organizaciones de estudiantes y trabajadores. Cada vez más implicada

² Véase Del Rey, Angélica y J. Sánchez-Parga. “Crítica de la educación por competencias”. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 15, 2011, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

con la iniciativa privada (con monopolios como Televisa) y con el Estado burgués, se aleja definitivamente del pueblo... Es falso que a las universidades sólo lleguen “los mejores” y que quienes las dirigimos somos “los mejores de los mejores”. Únicamente en este campo –el de la educación superior– siguen privando tendencias tan aristocratizantes.³

Esta intromisión de empresas en el sector educativo se ha hecho con el paso del tiempo más cínica, demostrando que la burguesía no aprende lecciones pero que sí está consciente de que en el mundo el cambio generacional y el control de la memoria histórica pueden parecer en un momento histórico lo viejo como algo novedoso. A partir de esta misma perspectiva, la educación mercantil ofrece prestigio a sus clientes y un futuro mejor en apariencia, porque en la realidad nos da otros resultados. En un sentido latinoamericano de la educación elitizada y la situación de los estudiantes, Raúl González sostiene: “La tendencia fundamental en la mayoría de los países latinoamericanos no es hacia el crecimiento vertiginoso del número de propietarios, sino hacia la mayor concentración y centralización del capital. Ello impide a un número creciente de profesionales ejercer su profesión como propietarios: los arroja al mercado de trabajo”.⁴

El engaño es evidente y, a pesar del cambio generacional en nuestra América, los hijos del pueblo lo comprenden bien. ¿Qué otros factores influyen para hacer de esta verdad un arma para ganarle espacio político a la burguesía?

En los años setenta, René Avilés ya sostenía, en su texto *Educación y revolución: manual del maestro mexicano*, la diferencia de concepciones en torno a una educación en su verdadera dimensión

³ González Ruiz, Enrique. “Notas sobre las tesis que fundamentan la universidad elitista”. *Cuadernos de Teoría y Crítica. Universidad y Movimiento Estudiantil*. UAG, 1983, pp. 11 y 12.

⁴ González, Raúl. “Los orígenes del capitalismo en México”. *Socialismo*, núm. 1, año 1, 1er trimestre de 1975, p. 138.



y al uso de algunos elementos para la enajenación disfrazada de desarrollo en el modelo educativo:

Es preciso deducir... que tanto el origen como el meollo de la discusión no se halla situado en la esfera de la educación ni mucho menos en la clasificación de ésta dentro de las artes y las ciencias, sino en la posición adoptada ante las incógnitas que plantea la existencia del universo, mismas que han dado lugar a dos concepciones que, aunque parecen coincidir en algunos casos, en otros se mantienen irreductiblemente distintas: la idealista y la materialista. Una y otra, en lucha encarnizada, sangrienta muchas veces, han creado sus respectivos sistemas de educación[...].⁵

En un inicio se había logrado derribar en sociedades, tanto dentro del modo de producción feudalista como del capitalista, el esquema de concebir el acceso al conocimiento como un factor de exclusividad y elitismo. En una etapa de batallas de la clase proletaria y sectores de intelectuales, se logra eliminar esa exclusividad que de ninguna manera ha sido perenne.

Es con la enajenación con la cual el sistema capitalista logra adormecer a sectores de la sociedad humana, manteniendo a las masas bajo sus dominios por medio de posturas elaboradas en la lógica del determinismo burgués, como por ejemplo el modelo de competitividad traducido como aprovechamiento (entendido como la ganancia a particulares), establecido en muchos centros de trabajo del área productiva en América Latina, y que como resultado se genera un estado de colapso social y resistencia en el cual la burguesía al borde de la locura echa a andar todos sus medios represivos y de aniquilación para salvaguardar sus intereses de clase, aun por encima del de su propia existencia como integrante de la especie humana.

⁵ Avilés, René. *Educación y revolución: manual del maestro mexicano*. México: B. CSTA-AMIC, 1971, p. 17.

La resistencia

En pleno siglo XXI el tema del papel activo en asuntos de política educativa contra las medidas mercantilizadoras del modelo capitalista y el liberalismo, en las instituciones educativas que imparten educación superior y generan investigación (conocidas como universidades) en el mundo, no es un mero asunto coyuntural o político e ideológico, sino una lucha a muerte por subsistir como espacios abiertos al pensamiento y, sobre todo, a la realidad y la crítica profunda de los fenómenos sociales en todas las ramas de la ciencia.

En el territorio latinoamericano dichas políticas beligerantes ante lo humano han obligado a construir una resistencia social que ha resuelto promover proyectos alternativos de educación, sobre todo en espacios donde los planes de estudio ya están en el concierto de la mercantilización. En otros centros universitarios se vive en un estado de apariencia y simulación respecto a cánones educativos de mercado. Aníbal Ponce marca la siguiente cronología respecto al proceso educativo como una actividad para el desarrollo de la sociedad humana y siempre al servicio de la clase social dominante:

Para ser eficaz, toda educación impuesta por las clases poseedoras debe cumplir estas tres condiciones esenciales: destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante; prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas. Sobre el plano de la educación, la clase dominante opera así en tres frentes distintos, y aunque cada uno de esos frentes solicite vigilancia desigual según las épocas, la clase dominante no las abandona jamás.⁶

Bajo este análisis podemos comprender más las tácticas usadas por los capitalistas para hermoear sus posturas de ganancia,

⁶ Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. Tercera edición. México: Ediciones de Cultura Popular, 1976, p. 36.



basadas en la explotación y su avaricia, disfrazándolas como reformas para mejorar “los servicios educativos” y actualizarse como operadores del mismo.

México, desde el triunfo de la Revolución mexicana de inicios del siglo XX, ha dejado toda una escuela de resistencia frente al rapaz sistema capitalista, con proyectos educativos alternativos al elitista, y se ha hecho evidente en un ambiente belicoso sin lograr definir un campo educativo homogéneo. Y no me refiero a la concepción negativa a la realidad concreta, sino a una concepción que va surgiendo de acuerdo con las necesidades del pueblo trabajador y campesino a ras de tabla.⁷

Educación como mercancía

Se agudiza cada día la crisis del sistema capitalista y por tal motivo se intensifica la necesidad de ponerle a todo precio para generar ganancia, es decir, que toda cosa que sea ya no tan sólo funcional sino vital para el desarrollo de la vida del ser humano, debe convertirse en mercancía. De esta manera la burguesía ha consentido ya convertir a la educación en una mercancía, sin que exista una alternativa más al respecto que pueda considerar a la educación como un derecho inalienable. Quien considere lo anterior como fatalismo sería pertinente que profundizara en los trabajos que Carlos Marx realizó sobre el tema: “El capitalista sabe que todas las mercancías, por zaparrastrosas que parezcan o mal que huelan, en la fe y la verdad son dinero, judíos interiormente circuncidados, y por añadidura medios prodigiosos para hacer del dinero más dinero”.⁸

En estas afirmaciones radica el origen de la naturaleza burguesa. En nuestro contexto actual, Camila Vallejo, entrevistada

⁷ Véase el texto de Guevara, Niebla. *Las luchas estudiantiles en México*. Tomo II. México: Editorial Línea (Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas), 1986.

⁸ Marx, Karl. *El capital*. Tomo I, vol. I. 14a edición. México: Siglo XXI Editores, 1984, p. 189v.

por Dolores Liaudat para la revista electrónica *Marcha*, describe la misma situación en el marco de la lucha por la gratuidad de la educación:

Quando nosotros empezamos a develar que la crisis del sistema educacional tenía mucha relación con la mercantilización del sistema, producto del endeudamiento, de la privatización, del deterioro de la calidad y los procesos formativos, también mostramos que esto era algo que estaba afectando a la familia. Miles de estudiantes salieron porque ya no podían aguantar más el endeudamiento y que la educación fuera tratada como un bien de consumo, pero también las familias se sintieron interpretadas y representadas por ese sentir. Muchas familias se ven hoy día acogotadas porque su salario no alcanza para la vida, porque tienen que trabajar para pagar sus deudas en salud, en vivienda, en educación y en otros aspectos. Entonces de alguna forma se tocó un poco el corazón del modelo neoliberal en Chile, que es profundo; yo creo que es uno de los más desarrollados, trabajados e inhumanos del mundo entero. Este fue un experimento de los Chicago Boys del modelo neoliberal...⁹

Dada la reciente experiencia en Chile y Colombia, del control de los centros educativos por medio de la fuerza policial y métodos políticos propios del liberalismo, tenemos una ola de represión a sectores antagonistas al sistema que, con toda la legitimidad, luchan por una reivindicación humana, la educación. Es así como entre mitos y leyendas la historia de nuestro pueblo se envuelve en una tragedia griega; hoy la educación en “Nuestra América” no queda exenta de dicha situación. Una universidad en movimiento dando respuesta a su tiempo. Y es a su tiempo que el ideal de un sistema educativo para el gran capitalista sería: una masa educativa

⁹ Liaudat, Dolores. *Marcha* (Argentina). Recuperado de <<http://connuestraamerica.blogspot.mx/2012/09/camila-vallejo-tocamos-el-corazon.html>>.



apaciguada, controlada, secuestrada por el Estado, su principal aliado ¿Por qué? Porque las instituciones educativas están actualmente debidamente supeditadas a modo y controladas por los grupos del poder que constituyen al Estado y sus aparatos ilegales de control social a las órdenes de la burguesía. Cada día en cada momento nuestra sociedad no está ajena de lo que sucede fuera de su entorno; la vida cotidiana de cada integrante del pueblo está sumergida en un espectro mayor y del cual es integrante, y no se puede considerar fuera, ajena. Para tener una sociedad crítica y comprometida con los problemas que afectan su realidad, y con toda la capacidad de satisfacer sus necesidades inmediatas no sólo en beneficio del sector empresarial, es menester la organización política.

Mientras estemos perdiendo terreno en torno a una educación basada en la ganancia de la mercancía, seguiremos sufriendo el avasallamiento de la compra-venta de un derecho humano trascendental.

En un continente como el nuestro, naciones como las nuestras, periféricas al imperialismo norteamericano y bajo la sombra del acecho de una Europa que no ha renunciado a su espíritu colonialista, con bajos promedios de industrialización y acotados bajo el sistema de servicios y empleos mal pagados, el sistema educativo elitista será el principal espacio detonante para que nuestras condiciones de pueblos colonizados no cambie. Ahora bien, ante un ambiente de cambio social fuera de la cultura de la modernidad y la ganancia un sistema educativo cuyos integrantes no sean protagonistas, quedará claustrada en el olvido. El problema medular aquí es: ¿qué hemos dejado de hacer en el campo de la sociedad en la que nos desenvolvemos, para contribuir con una educación crítica y no “socialmente comprometida”, sino comprometida con las necesidades que aquejan al ser humano en sociedad?

Se nos ha enajenado en discursos y textos con el mito de que la educación es el factor de cambio en la sociedad, cuando en realidad dicha educación elitizada juega el papel de cimentador, reproductor y, en su caso, de innovador del sistema social imperante, dominante, el capitalismo. Es entonces cuando observamos dos

concepciones de educación: la primera donde la conducción de los asuntos educativos la lleven sus actores, o sea, los estudiantes y los maestros; y la segunda donde los aristócratas propugnan por la dirección vertical y autoritaria de “los mejores”, “los más capaces”. Los primeros conciben a la universidad como conciencia crítica de la sociedad, cuya acción trata de transformarla; los segundos la visualizan como un instrumento de formación de quienes han de dirigir la sociedad sin cambiarla.¹⁰

¿Por medio de la educación se puede combatir la depredación del ser humano, generada por la modernidad del sistema capitalista? Claro que no, no es suficiente.

Es indispensable tener una dinámica recíproca de la comunidad educativa con los factores de cambio progresistas en la sociedad, de afuera hacia adentro y no de adentro hacia afuera, porque una comunidad educativa no es un ente extraño a una realidad fuera de sus muros, por el contrario, he ahí la pluralidad y el debate que debe existir en estos centros educativos. Y esto nunca lo debemos perder de vista.

Educación y democracia

La democracia liberal ha hecho tanto daño a la sociedad que hoy debemos replantear el ejercicio de legitimidad del poder. La democracia no es un fin sino un método y hoy se hace entender a la sociedad que es un fin. Un fin que supedita como en las peores dictaduras fascistas en el mundo a una población en la resignación de los caprichos de unos cuantos. Hoy la democracia es imposición con careta de decisión de las mayorías. La democracia es cuánto vale tu conciencia tanto te doy, ¿cuál es tu ilusión, tu

¹⁰ González Ruiz, José Enrique y Jorge Eduardo Hiriart Estrada. Presentación de la serie “Estado y Educación en México, del texto: La educación superior privada en México, bosquejo histórico, de Patricia de Leonardo R”. México: Línea (Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas), 1986.



utopía?, y yo seré la reencarnación de ésta, sólo entrégame tu alma. La democracia está muy lejos de resolver qué es lo que puede ser benéfico para la sociedad cuando nos pensamos como seres humanos dependientes del oxígeno y del agua para vivir esencialmente.

En el contexto educativo actual, ante la imposición democrática de estos procesos de reforma por las actuales administraciones universitarias, nos queda la tarea de organizarnos y arrebatarnos el destino de nuestros centros de estudio.

Hoy son eminentes las directrices de mercado que indican que estudie el que pueda pagar el servicio, y con esto en una sociedad como la mexicana, la guerrerense con índices de pobreza elevados, lógicamente se están cerrando las puertas de la educación a hijos de trabajadores y campesinos que no pueden costear la educación.

Ante la eminente simulación de las estrategias democráticas de las mentes más maquiavélicas en el mundo asumidas humillantemente, de imponer una vez más las reformas dictadas por el sistema mediante políticas tramposamente mencionadas de Estado, Josep Picó nos dice:

La primera crisis de la modernidad estalla y se hace patente poniendo de manifiesto los defectos de su belleza; en el campo de la teoría la incongruencia entre razón, progreso y libertad; en la política denunciando los postulados burgueses de libertad, igualdad y fraternidad bajo los que se esconde la dominación del sistema liberal; en el arte se destruyen las reglas que habían tenido vigencia hasta ese momento, dando pie a un arte que sea capaz de romper con las reglas del mercado como expresión íntima del rechazo social.¹¹

¿Cómo entonces en el seno del pueblo siguen teniendo influencias estos postulados engañosos? Podemos entender el peligro que

¹¹ Picó, Josep. *Cultura y modernidad, seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Madrid: Alianza Editorial, 1999, p. 268.

representa para el *statu quo* de la sociedad capitalista el hecho de que permeen en las instituciones educativas el pensamiento crítico y sobre todo el marxismo. Ya Sergio Bagú observaba este problema cuando escribió: “el daltonismo epistemológico permite reconocer la presencia de un síntoma sin comprometerse en la investigación de su etiología”.¹²

Para hacer frente a esta amenaza, es urgente, primero, crear un plan de acción con base en la lucha por la educación pública, laica, crítica y gratuita, y enlazarlo a las tareas y acciones de sectores de campesinos y trabajadores en nuestro continente, quienes contribuyen actualmente con un cambio real del sistema social, político y económico de Latinoamérica a partir de las siguientes premisas: primero, crítica social, investigación y formación tecnológica contrarias a la ganancia; segundo, modificar los planes de estudio encaminados a intensificar la importancia y la vigencia de las ciencias sociales críticas como herramientas para lograr una sociedad igualitaria; tercero, crear medios informativos desde esta unidad académica (prensa, radio, etc.), que traigan y lleven las voces de los sectores más humanos con el fin de contribuir con las actividades teóricas y prácticas del cambio social hacia una sociedad enemiga de la explotación del ser humano y la naturaleza con fines de ganancia monetaria y el beneficio individual. Así lo relata en la crónica *Se vende: la educación pública*, Benigna Zambrano:

Una nueva generación creció en el país suramericano, demostrando que no está dispuesta a ceder en lo que considera un derecho irrenunciable. Tener educación universitaria pública gratuita es la petición de esos jóvenes que no tienen miedo de salir a la calle y demandar a sus gobernantes lo que debiera ser una política de Estado, como sucede en muchos otros países del mundo. Aunque no hace falta ir

¹² Bagú, Sergio. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. 14a edición. México: Siglo XXI Editores, 1994, p.183.



muy lejos, sus vecinos más próximos, Argentina y Perú, así lo estipulan para sus ciudadanos.

El cambio no es fácil, especialmente debido a la historia política y social de un país que aún mantiene fresca la herida de una feroz dictadura, pero no es imposible. El movimiento estudiantil chileno, si bien tiene peticiones concretas, es el resultado de la gestación de ideas renovadoras que estallan en el sentir de los jóvenes que no aceptan ya estar educados para obedecer a un sistema que no responde a sus necesidades. Que empieza por pretender hacerles creer que endeudarse es la manera más adecuada de acceder a la educación universitaria. Que muchas veces les hace elegir una carrera porque es la que cuesta menos, llevando así a la mercantilización de la educación a un extremo grosero y violento, que hace pulular colegios y universidades privadas como empresas para el lucro de pocos a cambio del sacrificio de muchos.¹³

Los desafíos de la educación al servicio del desarrollo de los seres humanos nos llevan a dar una batalla política a gran escala por la revolución socialista, intensificando la lucha de clases para así eliminar la cultura de la ganancia, de que todo debe ser mercancía; ésta es ahora la tarea que el proletariado debe seguir gestando con sus aliados, en este caso a los trabajadores de la educación, así como con los estudiantes críticos e indignados por las reglas que nos impone el sistema capitalista mundial.

Referencias

- Avilés, René. *Educación y revolución: manual del maestro mexicano*. México: B. CSTA-AMIC, 1971.
- Bagú, Sergio. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. 14a edición. México: Siglo XXI Editores, 1994.
- Del Rey, Angélica y J. Sánchez-Parga. "Crítica de la educación por competencias". *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y*

¹³ Zambrano, Benigna. *Se vende: la educación pública*. Crónica inédita. Santiago de Chile, Chile, 2012.

- Humanas*, núm. 15, 2011, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- González, Raúl. “Los orígenes del capitalismo en México”. *Socialismo*, num. 1, año 1, 1er trimestre de 1975.
- González Ruiz, Enrique. “Notas sobre las tesis que fundamentan la universidad elitista”. *Cuadernos de Teoría y Crítica. Universidad y Movimiento Estudiantil*. UAG, 1983.
- Guevara, Niebla. *Las luchas estudiantiles en México*. Tomo II. México: Editorial Línea (Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas), 1986.
- González Ruiz, José Enrique y Jorge Eduardo Hiriart Estrada. Presentación de la serie “Estado y Educación en México, del texto: La educación superior privada en México, bosquejo histórico, de Patricia de Leonardo R”. México: Línea (Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas), 1986.
- Liaudat, Dolores. *Marcha* (Argentina). Recuperado de <<http://connuestraamerica.blogspot.mx/2012/09/camila-vallejo-tocamos-el-corazon.html>>.
- Marx, Karl. *El capital*. Tomo I, vol. I. 14ª edición. México: Siglo XXI Editores, 1984.
- Picó, Josep. *Cultura y modernidad, seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. Tercera edición. México: Ediciones de Cultura Popular, 1976.
- Valqui Cachi, Camilo y Ramón Espinosa Contreras (coords.). *El capitalismo del siglo XXI. Violencias y alternativas. El imperialismo del siglo XXI: naturaleza, crisis, barbarie, decadencia y alternativa*. Cajamarca, Perú: Martínez Compañón, 2009.
- Zambrano, Benigna. *Se vende: la educación pública*. Crónica inédita. Santiago de Chile, Chile, 2012.

Electrónicas

<<http://connuestraamerica.blogspot.mx>>



PENSARNOS EN UNA EDUCACIÓN
CRÍTICA. ¿A QUIÉN LE INTERESA
LA FORMACIÓN DE SUJETOS CRÍTICOS?

*Ignacio Eulogio Claudio**

I

La problemática que enfrenta actualmente la educación superior en México no se puede entender sin comprender el contexto sociohistórico en que se desarrolla, caracterizado por un modelo de sociedad de corte neoliberal capitalista con predominio del capital financiero y las lógicas del mercado. Este modelo de sociedad está obligando a las universidades y, en general, a todos los sistemas educativos en sus diferentes niveles y modalidades a adoptar un tipo de educación basado en el desarrollo de competencias.

El adoptar o no este modelo por competencias constituye ya un problema, porque por el momento no se tiene trabajado un proyecto educativo alternativo frente a los modelos curriculares como el que se fundamenta en las competencias. Debido a ello, según Estela Quintar, en las instituciones escolares –y no escolares– el currículum sigue siendo el programa de estudios por aplicar centrando la problemática de la enseñanza en cómo transmitir mejor

* Profesor-Investigador de la Licenciatura en Sociología de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero.



lo que “hay que dar”. Frente a ello el pensar histórico jaquea un “modo de enseñar” tradicionalmente centrado en conocimientos disciplinares escolarizados que homogenizan el “saber legitimado”, lo “dado como verdad”, conocimiento que reduce la enseñanza a la transmisión de conocimientos *curriculares* que, en mi opinión, degradan el conocimiento científico en “transposiciones didácticas”.¹

Al no tener en este momento trabajado un proyecto educativo alternativo, el modelo por competencias se ha convertido en el prototipo a seguir por la mayoría de las universidades del país. El problema es que tanto los gobiernos como los docentes están adoptando este modelo sin discusión a fondo de lo que significa para la mayor parte de la población y las distintas comunidades que conforman a la nación. Como lo señala Kent Serna, “El término de competencias ha venido instalándose en el discurso pedagógico de expertos y gobiernos. Sin mayores aspavientos o argumentaciones se observa cada vez más en los documentos de reforma académica y en los planes gubernamentales”.²

Estamos, entonces, ante sujetos que no están reaccionando ante lo que está pasando y mucho de esto se nos está imponiendo desde los organismos internacionales; así pues, lo más preocupante es que se está aceptando de manera acrítica en contextos distintos como es el caso de Guerrero, que se caracteriza por ser una de las entidades federativas del país con profundas desigualdades sociales y territoriales producidas por una multidimensionalidad de factores, entre los que se encuentran la forma, el patrón y el estilo en que se ha pensado, operado y perpetuado el poder dominante local articulado a las lógicas del poder hegemónico mundial.

¹ Quintar, Estela, *La enseñanza como puente a la vida*, pp. 40-41.

² Véase Kent Serna, Rollin, *Crítica al modelo por competencias. Competencias: ¿una nueva ideología sociotécnica?*, BUAP, 2010.

De ahí que una de las preguntas obligadas en este trabajo sea ¿cuáles son los resultados concretos obtenidos por el modelo de competencias en los espacios donde se ha aplicado?, es decir, ¿a qué lógicas responde? y ¿a quién o a quiénes beneficia?

II

Hemos dicho que la educación en general, y particularmente la educación superior, no se puede entender ni transformar sin comprender el contexto en que se desenvuelve: el sistema capitalista en su fase globalizadora-neoliberal, con sus lógicas y contradicciones que se expresan en crisis cada vez más recurrentes y profundas. Son estas lógicas de dominio y control de todo lo que existe las que nos aplastan y están condicionando, entre otras muchas cosas, la educación en todos sus niveles.

Hoy vivimos angustiados ante los diversos problemas sociales que enfrentamos en nuestros espacios cotidianos, por ejemplo, la violencia y la inseguridad, la pobreza, la exclusión y marginación social, así como la crisis de valores, pero también la crisis de legitimidad en las instituciones que se manifiesta como desconfianza y rechazo hacia las mismas, lo que fortalece los procesos de desmantelamiento de las universidades públicas. Vivimos, pues, en una época de privatización y mercantilización de prácticamente todos y cada uno de los espacios de la vida, entre ellos, por supuesto, la educación en todas sus modalidades. De este modo, la educación y la revolución científica y tecnológica se han visto dominadas por las lógicas del mercado que promueve el logro de altas tasas de ganancia a costa de la descomposición social y la devastación del medio ambiente.

En el contexto de esta crisis, el actual orden dominante no sólo domina el trabajo y sus productos, sino que también profundiza la dominación de la subjetividad a través del bloqueo mental y control del pensamiento. De este modo, ha venido colonizando los diversos campos del saber y del conocimiento, convirtiendo la educación en un poderoso instrumento de recolonización de las miradas y de toda forma de pensar al mundo en el siglo XXI.



En el estado de Guerrero la crisis capitalista afecta a la población trabajadora de manera aún más violenta, obligándola a vivir en condiciones de pobreza y miseria; esta crisis se expresa en altos niveles de desempleo, desnutrición –principalmente infantil–, violencia e inseguridad humana, la compleja exclusión de pueblos enteros, la degeneración de la democracia formal, así como la criminalización y represión de los movimientos sociales, principalmente magisteriales y estudiantiles que luchan por una educación pública, laica, gratuita, crítica y democrática.

Además, en este territorio suriano, la alta concentración del poder en unos cuantos grupos caciquiles, articulados a los poderes fácticos mundiales, y la gran acumulación de la riqueza en pocas manos agudizan las desigualdades sociales y territoriales. Se vive, pues, una degradación social que cada vez más está deshumanizando todos los ámbitos de la vida.

III

En este contexto dominado por las lógicas mercantiles, el sistema educativo en México y Guerrero está dando prioridad a la capacitación de estudiantes y profesionales para el mundo del trabajo. La educación en todos sus niveles se orienta a formar a sujetos acrílicos de sí mismos y de su realidad. Se busca formar individuos funcionales al orden hegemónico, es decir, se busca en el fondo preparar a los futuros profesionales para desempeñar de manera eficaz y eficiente las tareas y roles que les asignen las distintas instituciones en un mercado de trabajo competitivo; un sujeto que solamente sepa hacer y producir, según la política de la empresa, pero sin capacidad de pensar crítica y problematizadamente su mundo.

Frente a ello, se propone construir una educación crítica-significativa, es decir, una educación que tenga sentido para los estudiantes en su vida cotidiana. El desafío es cómo construimos una educación significativa a través de hacerla crítica y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipadora. En otras palabras, el reto es producir una educación para la liberación de lo

que nos ata y mantiene en el marco de los parámetros instituidos por el orden imperante, como lo plantea Freire en su pedagogía de la liberación o como lo planteaba en su momento Martí: “ser cultos para ser libres”.

Pero ¿cómo se logra ser culto?, y ¿cómo se logra producir una educación crítica? Para configurar una educación crítica es necesario un acto ético-político en el sujeto: su inmersión crítica en la historia. Ello exige trabajar la subjetividad de los estudiantes; esto es, la historicidad de los sujetos que exige reconocerse y recuperarse como tales en el momento y en el contexto actual sin perder la memoria, la historia y el olvido.³

¿Por qué José Martí le dio tanta importancia a la cultura y posteriormente, a principios del siglo XX, Vigotsky también hace lo propio desde lo contextual? ¿Por qué hay que producir conocimiento social desde el contexto?

Cuando se trabaja desde el sujeto situado en su contexto y en su historia se dan saltos no sólo cuánticos sino esencialmente de naturaleza cualitativa, ya que es el contexto como lo real lo que da sentido y significado a los individuos en su pliegue y despliegue en los caminos complejos de la vida.

Sin embargo, en el sistema educativo mexicano y, principalmente, en la educación superior no se trabaja desde saber situarse ante la realidad, sino que se parte de estructuras teóricas que poco tienen que ver con el contexto concreto que se vive; de ahí que el empirismo y el positivismo continúan dominando en la mayor parte de las universidades. Tenemos predominantemente una educación fundamentada en cuerpos teóricos donde se da preeminencia a la ciencia sin sujeto, convirtiéndola en pura tecnología al servicio del orden imperante.

Pero ¿qué se entiende hoy por “educación significativa” como alternativa a la actual educación de orden positivista?, ¿desde

³ Al respecto, Zemelman señala que la historicidad es comprender el fenómeno en la complejidad que tiene en el momento que se aborda, sin necesidad de hacer grandes reconstrucciones histórico-genéticas. Esta complejidad involucra al sujeto social en su subjetividad.



qué mirada se concibe?, ¿qué se pretende con la educación superior?, ¿cuál es la finalidad de las universidades?, ¿para qué existen?, ¿cuál es el sentido de la educación superior?, ¿cómo se inserta y que rol tiene el docente en la educación superior?, ¿cómo están formando a los estudiantes? Estas son algunas cuestiones que reflexionar.

IV

Hemos venido sosteniendo a lo largo de este trabajo que, en el contexto de la crisis mundial del capitalismo, hoy se vive una generalizada mercantilización de la vida, la cultura y la educación. En todo este proceso de mercantilización de la mayoría de los ámbitos de la vida humana, el Estado mexicano se ha venido desresponsabilizando de sus funciones sociales, por lo menos de las más fundamentales – como es el caso de la educación pública laica y gratuita –, dejando en manos del gran capital y del mercado el rumbo y destino de pueblos y sociedades enteras.

En el contexto de estas crisis, la educación superior se encuentra también en una situación crítica. Los modelos educativos y académicos que se están implementando desde finales del siglo XX y principios del presente siglo en la mayoría de las universidades del país no han dado resultados favorables para la mayor parte de los mexicanos.

Ese es, entre otros, uno de los problemas por analizar: ¿a qué lógicas responden los modelos educativos de las universidades del país?, ¿cuáles son los fundamentos teóricos, filosóficos, axiológicos, pedagógicos y epistémicos que sostienen la reforma educativa en las universidades? Y ahí donde se ha impuesto este modelo ¿qué resultados reales ha tenido?, ¿cómo es hoy la relación de las universidades con la sociedad?, ¿dónde están y que hacen los egresados de las distintas licenciaturas y posgrados de las universidades?, ¿este nuevo modelo de universidad qué lugar le está dando a la formación plena e integral de los estudiantes?, ¿qué importancia le está dando al pensamiento crítico y a los ejes

de formación heurística y axiológica?, y ¿qué lugar le está dando a la ciencia social y humana?

La realidad nos dice que la educación que actualmente se imparte en los distintos centros e instituciones educativas está lejos de desarrollar integralmente las dimensiones humanas: cognitiva, emotiva, volitiva, ética, estética, social, física y espiritual, entre otras. En el fondo, los modelos educativos que se están implementando en México constituyen un sistema que privilegia el desarrollo individual y técnico, antes que la formación de sujetos con *conciencia histórica*; el conocimiento sin ella, según Zemelman, está detrás de alguno de los graves problemas que hemos tenido. Lo que aquí importa es cómo incorporar la historia en la construcción del conocimiento.⁴ Si la conciencia histórica del sujeto es la conciencia del movimiento constitutivo, que trasciende los límites que permiten reconocer identidades sociales dadas, se corresponde con la conciencia del existir en la historia o del devenir que traspasa toda forma; por eso representa la necesidad misma de la forma. La conciencia histórica es esta necesidad, pues coloca como premisa del sujeto al sujeto mismo: es el sujeto frente al sujeto que deviene en condición de mundo desde la fuerza de sus prácticas creadoras.⁵

En este marco es ineludible, científica, filosófica, política y éticamente, repensar la educación superior y sus modelos educativos y académicos; lo cual exige preguntar por qué se persigue con el diseño e implementación de estos modelos educativos.

Hoy, a nombre de la modernidad y bajo un modelo educativo basado en competencias, se busca que las universidades del país se conviertan en centros tecnológicos, esto es, en instituciones donde está convirtiendo a la ciencia en técnica y donde se está privilegiando el *saber hacer* sobre el *saber pensar* crítica y problematizadamente la realidad. En este proceso, los docentes, como

⁴ Zemelman, Hugo, *El conocimiento como desafío posible*, p. 31.

⁵ Zemelman, Hugo, *Necesidad de conciencia*, p. 38.



trabajadores de la cultura, están siendo los medios sutilmente utilizados desde las lógicas del poder dominante para conseguir tal fin. Su papel se está reduciendo a preparar a la fuerza laboral que demanda el mercado y limpiar de todo pensamiento crítico los pocos espacios que quedan en el mundo actual.

Indudablemente, hoy un gran número de universitarios se convencen cada vez más de que la universidad se debe transformar. Pero ¿es posible transformarnos y transformar a la universidad como centro académico por excelencia? Si esto es posible, ¿hacia dónde estamos obligados a cambiar?, ¿qué significa hoy trabajar como docente en las universidades públicas?, ¿qué sentido tiene para la comunidad guerrerense y para los mexicanos la existencia de las universidades como la UNAM o la UAG en esta época caracterizada por el predominio de las lógicas del mercado implementadas a lo largo de los últimos treinta años?

V

Los vertiginosos cambios de la realidad actual han desfasado muchos de los contenidos y estructuras teóricas en que se sustentan planes y programas de estudio de muchas universidades, sobre todo en lo que se refiere al modelo educativo y académico, ya que no se ponen en el centro los fundamentos filosóficos, axiológicos y epistémicos que sostienen la reformas educativas, ni se soslaya desde qué mirada epistémica se parte para poder cambiar estructuras, objetivos, funciones, procesos, resultados y, fundamentalmente, responder a la pregunta acerca de *qué sujeto se quiere formar* en esas instituciones de educación superior.

Tratar de responder a esta cuestión obliga a preguntar cómo estamos formando hoy a los estudiantes como futuros profesionales y si los estamos formando pensando en su proyecto profesional y de vida o en nuestro proyecto disciplinar como docentes con nuestras opciones teóricas y metodológicas.

Frente a estos desafíos, se impone preguntar qué significa ser un buen estudiante y qué significa ser un buen profesional en

estos momentos históricos caracterizados por el predominio de las lógicas del mercado.

¿Acaso ser un buen profesional es ser competente?, ¿competente en qué?, ¿quién dice cuando un profesional es competente y cuando no lo es? Esto nos lleva a un problema mayor cuando planteamos la necesidad de discernir entre el trabajo de un técnico y el cientista social, ¿cuándo podemos decir que un filósofo o un artista son competentes?, ¿acaso cuando un pintor o un poeta produce más y vende más obras de arte? Si esto es así, entonces Rulfo sería un inadaptado social, inútil para el mundo competitivo de hoy.

En este marco, una de las cuestiones fundamentales que es necesario plantear es si en los espacios educativos estamos realmente formando a sujetos capaces de pensar y con capacidad de construir conocimiento social y si este tipo de conocimiento tiene algún sentido para quienes lo construyen. Esto es así porque, si lo que se construye en los espacios áulicos no tiene significado para y en la vida real de los estudiantes, entonces estamos enseñando mal.

Indudablemente, lo anterior nos exige una revisión profunda de nuestra práctica docente, así como de nuestros planes de estudios y programas vigentes, pues hasta hoy la formación profesional continúa caracterizándose por estar permeada de una visión acumulativa, enciclopédica e historicista del conocimiento. Bajo este esquema de pensamiento enciclopedista, se debe leer lo más relevante de cada autor, por lo mismo, no es necesario entenderlo, resignificarlo y, mucho menos, reflexionar sobre su utilidad y darle un uso crítico a su teoría construida. Por lo que se puede decir que se sigue leyendo el contexto desde los textos; es decir, la realidad desde los libros, lo cual ha dado como resultado estudiantes y profesionales que solamente saben repetir y reproducir esquemas rígidos de la realidad, haciendo descripciones planas, mecanicistas y lineales de la misma.

De ahí que una de las problemáticas por atender se refiera al limitado significado que tienen muchas de las unidades de apren-



dizaje para los estudiantes, al centrarse únicamente en contenidos teóricos que poco se relacionan con su entorno social y cultural; el reto es, entonces, ¿desde dónde me paro a mirar la historia?, ¿desde Asia, Europa o desde mi propio devenir? y ¿cómo puedo comprender mi contexto?, ¿desde autores que hablan desde algún otro lugar, llámese África o Europa, o colocado en mi propia realidad? Leer los contextos desde los textos ha dado como resultado análisis ahistóricos y descontextualizados. Esta situación, aunada a la manera tradicional en que se desarrollan la mayoría de las clases, limita la formación de profesionales críticos y propositivos.

Así, por ejemplo, salvo algunas excepciones, la práctica de la investigación que se viene desarrollando en la mayoría de las instituciones de educación superior está orientada en demostrar, verificar o registrar los hechos sociales trabajados a partir de variables conmensurables, y no como procesos para la construcción de problemáticas concretas. Se enseña y se investiga desde la lógica utilitarista, predominando los paradigmas que tienen como base el positivismo y el estructuralismo funcionalista. Con estos modelos no se puede ir más allá de una visión morfológica de la realidad, realidad que es muy compleja y que se encuentra en constante movimiento, por lo que resulta inadecuado desentrañarla a partir de esquemas tradicionales, muchos de ellos lineales y planos.

El desafío es aprender a pensar para poder cuestionarse uno mismo con sus parámetros, así como poder cuestionar la realidad social. Pero pensar no es sólo el acto de procesar información, es la capacidad de aprender y de leer la realidad de manera reflexiva y crítica.

El aprender a pensar no es algo menor. En este sentido, Eugène Enriquez señala: “[...] lo esencial de la formación y la educación es precisamente formar individuos que pueden pensar por cuenta propia, capaces de actuar pensando en las consecuencias de su actuar y capaces de interrogarse y cuestionarse cuando su acción tuvo efectos distintos a los que esperaban [...]”.⁶

⁶ Enriquez, Eugène. *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, p. 22.

Sin embargo, el actual modelo educativo vigente en nuestra universidad y el que se trata de imponer no promueven ni estimulan en los docentes y estudiantes la reflexión ni el pensamiento crítico, constructivo, creativo e innovador. Cuando se trata de desarrollar el pensamiento crítico, éste se ha enfrentado con un conocimiento sin conciencia histórica, sin sujeto, sin historia, sin territorio y sin sentido, lo cual constituye, en estos momentos, una de las problemáticas de las ciencias sociales y humanas.

Como subraya Camilo Valqui: “El conocimiento, las ciencias y las humanidades del siglo XXI sufren el despojo del sujeto, de la realidad y de la historia. De manera creciente han sido incorporadas exitosamente por el capital transnacional, como soportes teóricos de su dialéctica de producción y reproducción y como poderosas armas de colonialidad”.⁷

De este modo, se están formando sujetos sin conciencia de su realidad. A los estudiantes se les roba y se les mata su creatividad. Sus facultades de imaginación y curiosidad han quedado presas en los ámbitos del poder real y simbólico y, por ende, no somos capaces de leer más que en términos de relaciones causales que tienen lugar en un espacio definido por los parámetros que impone el discurso del poder dominante.

Desde la lógica explicativa, lo que se quiere es que el estudiante asimile y acomode los “grandes” cuerpos teóricos a su realidad concreta. En cambio, desde la lógica de razonamiento crítico se da preeminencia a la construcción de problemas, lo cual no excluye la teoría, pero la resignifica en el uso crítico de la misma. Y esto es así porque, como lo señala Quintar, los grandes pensadores están pensando en problemas. Precisamente, el problema de la educación institucionalizada es no saber formular problemas, porque todo el tiempo sólo se escuchan teorías que explican

⁷ Valqui Cachi, Camilo. “Siglo XXI: Marx y el epistemicidio imperialista en nuestra América”, en Valqui Cachi, Camilo, Garza Grimaldo, José Gilberto y Espinosa Contreras, Ramón, *Reflexiones críticas sobre la violencia en el siglo XXI*, p. 51.



“supuestos” problemas que no son parte de los sujetos que se están formando.⁸

VI

En medio de la actual crisis civilizatoria, desde las instituciones educativas se está reduciendo el campo de lo didáctico-pedagógico a una racionalidad instrumental que da preeminencia a la formación de estudiantes bajo el modelo basado en competencias, modelo que carece de sujeto, sus representaciones, su emotividad y volitividad, así como su historicidad y mundo de vida. Se está viendo al sujeto como mercancía que produce otras mercancías en un contexto de crisis civilizacional con omnipresencia del mercado y sus lógicas de dominio.

En el contexto de estas crisis, las universidades públicas están siendo obligadas a reformarse por estándares internacionales que establecen los organismos evaluadores y acreditadores, siguiendo la lógica de las competencias marcadas por el mercado. De este modo, la educación a nivel mundial asume la óptica mercantilista de las políticas y directrices educativas diseñadas en función de los intereses económicos de las multinacionales y transnacionales capitalistas e impuestas por la banca multilateral conformada por la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Acuerdo General del Comercio de Servicios (GATS), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros. Bajo esta lógica mercantil, a las universidades públicas se les puso precio como a cualquier otra mercancía, y están perdiendo su esencia transformadora y su autonomía en torno al conocimiento, y ahora son medidas por criterios industriales de producción como si fueran una empresa más dentro del esquema productivo de la nación.

Las universidades del país no escapan de esta lógica basada en indicadores de calidad, eficacia, eficiencia, evaluación, certificación

⁸ Quintar, Estela. *Didáctica no parametral*, p. 24.

y acreditación de los procesos educativos. De esta manera, están siendo obligadas a adoptar estos parámetros empresariales que caracterizan el modelo por competencias.

La lógica basada en indicadores de calidad para medir la educación es aún más grave cuando, como lo apunta Guillermo Bustamante, no se considera la educación como sistema, debido a que las evaluaciones siempre dejan a alguien en posibilidad de decidir (es el papel que se autoasigna quien evalúa), posición que no será, a su vez, evaluada. En lugar de sistema, la educación se ve como un organigrama de niveles jerárquicos.⁹

Además, a través de la política educativa se está resolviendo el tipo de investigación que deben hacer las universidades y el tipo de enseñanza que deben impartir. Frente a ello, también estamos ante un intelectual que ya no es capaz de pensar y actuar con autonomía, pues, produce según le pagan y, a partir de ese pago, construye un discurso “científico” al servicio del orden establecido.

En este sentido, la política educativa se reduce a la simple administración de recursos que se otorgan por proyecto y no ya por políticas académicas nacionales, todo lo cual facilita el sometimiento de la educación en todos sus niveles a los procesos privatizadores.

Visto de este modo, el modelo basado en competencias resulta ser inviable para el caso de escuelas en ciencias sociales y humanidades. Y es inviable porque no se centra en el ser humano y sus necesidades, sus demandas, sus deseos, sueños, utopías y esperanzas. En este modelo la dignidad humana es vista como una mercancía más en el mercado, por lo que la relación entre los seres humanos se ven como relaciones mercantiles que, en el fondo y en la forma, no son más que relaciones de cosas sin fundamento humano.

⁹ Bustamante, Guillermo. *La escuela: paraíso de los lugares comunes*, p. 56.



Desde esa lógica mercantil, el papel de la educación se está reduciendo solamente a formar fuerza de trabajo calificada, eficiente, responsable de sus oficios, capaz de hacer cosas, pero incapaz de configurar proyectos alternos de vida; esto es, formar un sujeto que no tenga pensamiento, aspiraciones, sensibilidad, deseos, sueños y voluntad; en suma, que sea un ciudadano ideal, productor y reproductor del orden hegemónico, bueno sólo para consumir y hacer, pero incapaz para darle significado y sentido a su vida.

Para el orden imperante, lo que importa es formar sujetos sumisos, complacientes y conformistas, que no protesten ni demanden nada, un sujeto que sea funcional al sistema hegemónico porque es disciplinado, dócil y moldeable.

De esta manera, la política educativa se orienta a formar a estudiantes como técnicos con capacidad de hacer y no con capacidad de plantearse problemas a partir de su colocación frente a su realidad para ir encontrando diferentes alternativas de solución a las complejas situaciones de la vida social.

A pesar de demostrar su inviabilidad humana, este modelo basado en la perspectiva de las competencias ha sido tan absorbente que la mayoría de los docentes en las universidades públicas que operan en el país lo están adoptando sin discusión alguna. Bajo este modelo, los docentes se caracterizan por poner en práctica los hábitos intelectuales de la escuela “moderna”, la escuela del nuevo milenio que, en el fondo, reproduce intenciones enciclopedistas y memorizaciones mecánicas, anulando la creatividad, el pensamiento crítico y el activismo de los estudiantes.

De ahí que uno de los retos que tenemos en los espacios áulicos –tanto docentes como estudiantes– sea desarmarnos de los grandes discursos teóricos y de las verdades absolutas que traemos arrastrando desde hace mucho tiempo y empezar a resignificar estos discursos en contextos específicos.

En los centros escolares se continúa enseñando con los mismos paradigmas y con la misma postura del preceptor tradicional, como repetidor de saberes, como conferencista magistral, como impartidor de clases dogmáticas; se sigue enseñando, pues,

como nos adoctrinaron: haciéndonos cómplices de un orden que a veces en el discurso rechazamos pero que en la práctica sostenemos.

Evidentemente, las lógicas del poder hegemónico que controlan a las universidades sólo persiguen consolidar el modelo educativo y académico del mercado y, con ello, asegurar su hegemonía a costa de profundizar y extender las bases de la destrucción de la educación pública, laica y gratuita, así como esencialmente la autonomía universitaria.

Bajo esta lógica, se busca mercadear el pensamiento y sobre todo “el pensar” crítico. Se está tratando de formar gente que no razone, porque pensar diferente al orden impuesto es peligroso para éste. Pero pensar distinto a los poderes instituidos no es tarea fácil; exige todo un proceso de desarme de lo que nos ata, de deconstrucción de nuestros propios parámetros que nos inmovilizan y nos hacen reflexionar y actuar para perpetuar las relaciones sociales existentes.

Por otro lado, siguen prevaleciendo en la mayoría de las universidades planes y programas de estudio cuyo contenido poco responden a la realidad de hoy y su articulación con el mundo. De ahí la necesidad de que la enseñanza-aprendizaje no debe limitarse a la mera transmisión de información temática, sino que el currículo debe organizarse a partir de problemas de la realidad concreta, esto es, de problemáticas de los sujetos y sus necesidades situacionales.

En este marco, pensar críticamente a la sociedad y a los sujetos sociales es aún una tarea pendiente en la mayoría de las universidades públicas de México. El desafío es luchar por una educación descolonizante, liberadora, crítica, humanista, pública, laica y gratuita, como sucede ya en varios países del orbe.

Referencias

Bustamante Zamudio, Guillermo. *La escuela: paraíso de los lugares comunes*, México, IPECAL-IPN, 2010.



- Enríquez, Eugène. *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2002.
- Kent Serna, Rollin. *Crítica al modelo por competencias. Competencias: ¿una nueva ideología sociotécnica?*, México, BUAP, 2010.
- Quintar, Estela B., *La enseñanza como puente a la vida*, México, IPECAL-IPN, 2006.
- , *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*, México, IPECAL-Universidad de Manizales, Colombia, 2008.
- Valqui Cachi, Camilo. “Siglo XXI: Marx y el epistemicidio imperialista en nuestra América”, en Valqui Cachi, Camilo, Garza Grimaldo, José Gilberto y Espinoza Contreras, Ramón, *Reflexiones críticas sobre la violencia en el siglo XXI*, México, EdicionesEón-UAG, 2011.
- Zemelman, Hugo. *El conocimiento como desafío posible*, México, IPECAL-IPN, 2006.
- , *Necesidad de conciencia*, Barcelona, Anthropos, 2002.

DE LA FILOSOFÍA CRÍTICA A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

*Cutberto Pastor Bazán**

Así como Darwin descubrió la ley del desarrollo de la naturaleza orgánica, Marx descubrió la ley del desarrollo de la historia humana.

FEDERICO ENGELS
Discurso ante la tumba de Marx
(17 de marzo de 1883)

Globalización y educación

El imperialismo y su universalidad económica, política y social dominan despóticamente, por medio de la oligarquía financiera

* Tiene los créditos del Doctorado en Comunicación Social. Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero en la Unidad Académica de Comunicación y Mercadotecnia (UACOM). Integrante de la Cátedra Internacional Carlos Marx. Colaborador del Cuerpo Académico Problemas Sociales y Humanos. Coautor de los libros *Manual de redacción y ortografía*, Pablo de la Torriente/Unión de Periodistas de Cuba, La Habana, 2008; *Capital, poder y medios de comunicación: Una crítica epistémica*, Martínez-Compañón Editores/Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello (UPAGU), Perú, 2009; *Corrientes filosóficas del derecho: Una crítica antisistémica para el siglo XXI*, Martínez-Compañón Editores/Universidad Privada Antonio



y la acumulación capitalista, a los países en vías de desarrollo y subdesarrollados; sin embargo, donde no puede penetrar “pacíficamente”, lo hace por medio de agresiones, invasiones y genocidios, como en Afganistán e Irak y, anteriormente, el sur de Asia. De este modo, la historia del capital es la historia de la opresión del más fuerte hacia el más débil, dejando un rastro de sangre y muerte como muestra de su dominación.

En la lógica del capital, las economías más atrasadas del planeta son sometidas a las relaciones económicas dominantes o a recolonizaciones constantes en los ciclos de los repartos económicos-geoestratégicos de los países “desarrollados” o “globalizantes” y entre los diferentes grupos de la oligarquía financiera mundial.

Esta tendencia del capitalismo y del capital imperial no es nueva, pues ya fue estudiada por Carlos Marx y V. I. Lenin, respectivamente; no obstante, los modernos teóricos del capital posmoderno le llaman pomposamente *globalización* o *economía mundo*. Sin embargo, varios intelectuales y académicos consideran que debe seguirse llamando *imperialismo* o *imperialización* por sus guerras imperiales, conquistas coloniales y expansión de las grandes corporaciones multinacionales.

Mientras la globalización avanza mediante sus formas de expansión geoestratégica, contradictoriamente también se desentraña su crisis al manifestar el parasitismo y la barbarie en su salvaje acumulación capitalista que para los pueblos oprimidos es “La interminable conquista”, como dice Gioconda Belli en el título de su libro, o la nueva recolonización imperialista.

Es necesario entender el verdadero sentido de la integración y regionalización como estrategias de la oligarquía financiera

Guillermo Urrelo (UPAGU), Perú, 2009; *Los valores ante el capital y el poder en el siglo XX: Crisis, desafíos y alternativas*, Ediciones Eón/UAG, México, 2011; *Reflexiones críticas sobre la violencia en el siglo XXI*, Ediciones Eón/UAG, México, 2011; *Marx y el marxismo crítico en el siglo XXI*, Ediciones Eón/UAG, 2011; *Violencias sistémicas: Los derechos humanos en México, América Latina y el Caribe*, Ediciones Eón/UAG, 2012.

mundial hacia los países en desarrollo, desde los sectores económicos hasta la relativamente nueva forma de manipulación imperial a través de la educación.

México, como la gran mayoría de países en desarrollo, no puede escapar al proceso globalizador, el cual comienza en la década de los ochenta y queda establecido por medio del TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte, 1994) entre Estados Unidos, Canadá y México, con lo cual la burguesía nacional esperó ilusoriamente sacar provecho del capital y la tecnología extranjera, aún cuando sabemos que el país no posee una industria local competitiva, exceptuando la del cemento y la cervecera.

A unos cuantos años de suscribirse el TLC, la industria nacional prácticamente desapareció, ya que con la apretura comercial llegaron al país mercancías provenientes de todo el mundo y, aún más, la industria artesanal juguetera está desapareciendo por la proveniente de China. No es gracioso pero hasta en los festejos nacionales, como el de la celebración de la Independencia, se venden más y más baratas las banderas mexicanas hechas en China que las nacionales.

En el país, desde principios de los años ochenta, los gobiernos de Luis Echeverría (1970-1976) y de José López Portillo (1976-1982) llevaron al país al endeudamiento y a la crisis por sus políticas y constantes devaluaciones; aún más, para congraciarse con el imperialismo norteamericano, inician la transformación del modelo educativo. Después, el presidente Miguel de la Madrid (1892-1988), con su "impulso renovador", llegó al camino neoliberal de la educación y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) comienza la llamada modernización educativa, que tiene como objetivo inmediato la transformación radical de la escuela pública nacional, principalmente en la universidad. Por su parte, el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012):

[...] es la continuidad del modelo neoliberal para la educación media y superior que inició Miguel de la Madrid en los años ochenta y que mantuvieron en sus respectivas administraciones Carlos Salinas, Er-



nesto Zedillo, Vicente Fox [...] dándole prioridad a un perfil técnico-administrativo en la preparación de los jóvenes en las escuelas.¹

De esta manera, el gobierno mexicano continúa la política “modernizadora” que le viene imponiendo la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) a través de:

[...] la reforma llevada a cabo en la Unión Europea a partir de los acuerdos de Bolonia de 1999, mediante el cual se cambiaron las estructuras de los sistemas educativos de 29 países para hacerlos convergentes, así como en el proyecto de Tuning, que empieza en Europa en 2001, y para América Latina tres años después, el cual pretende unificar los criterios de titulación para todas las universidades.²

Con lo cual se beneficia el imperialismo norteamericano, vía el otorgamiento de créditos por medio del Banco Mundial a los países en vías de desarrollo, como en el caso de nuestro país.

Reforma a la educación básica y educación media superior

La educación es un sector estratégico en cada país, ya que por medio de ella se le da una orientación determinada a la sociedad, de tal forma que actualmente es un factor preocupante para los líderes de los países imperialistas, llamados también globalizadores, pues se trata de un instrumento valioso para adquirir la capacidad de análisis, crítica y autocrítica, reflexión y compromiso social con las causas populares, motivo por el cual la educación tiene que ser redefinida según los intereses de la clase en el poder, para determinar el tipo de egresados que requieren, esto acorde, desde luego, con los intereses de la gran empresa.

¹ Amador Tello, Edith y Olmos Gil, José. “Enerva el decreto antifilosófico de la SEP”. *Proceso*, núm. 1695, p. 61, 2009.

² *Idem*.

Al respecto, una vez más, el sistema educativo nacional, fundamentalmente en educación básica y media superior (ya que la superior se puede determinar y efectivamente se determina por medio del subsidio a las universidades y las formas de imposición de la SEP)³ es fuertemente sacudido por una nueva reforma educativa.

El 15 de mayo de 2008, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (cuya titular era Josefina Eugenia Vázquez Mota) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE, representado por Elba Esther Gordillo) presentaron la “Alianza para la Calidad de la Educación”, donde se plantea una transformación radical a la educación básica. Podemos definir los cinco ejes rectores que sustentan a dicha Alianza:

1. Modernización de los centros escolares.
2. Abastecer gradualmente de equipo de cómputo a 155 mil aulas, adicionales a las existentes, para que 3 de cada 4 alumnos puedan conectarse a Internet antes de que finalice esta administración.
Calidad y mejor desempeño del personal docente
A partir de ahora, el otorgamiento de las nuevas plazas de maestros sólo se hará mediante concursos y en función del mérito profesional.
Los primeros concursos se realizarán antes del nuevo ciclo escolar.
3. Evitar la deserción escolar por motivos económicos.

³ Las universidades públicas para obtener subsidio tienen que aceptar la reforma a sus planes de estudio y la llamada “evaluación de pares”, para acreditar que exista calidad en los requerimientos que el Estado mexicano impone. La “Reforma educativa” en la educación superior también está basada en las llamadas “competencias”, lo que finalmente significa que el egresado tiene que adquirir competencias a lo largo de la carrera profesional, pero para desarrollar sus habilidades para el trabajo productivo, pensando en que algún día llegará a México la tan añorada tecnología de punta que los países desarrollados poseen y que raquíticamente llega aquí de forma dosificada.



Se reforzarán los programas de becas.

Impulso renovado a programas de alimentación.

Se ampliará el programa Escuela Saludable con el objetivo de combatir la obesidad.

4. Desarrollo de capacidades.

Dar atención especial a los niños que no tienen para comer o que viven en una situación muy vulnerable.

Atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

5. Consolidar a la evaluación como un mecanismo de perfeccionamiento de las políticas educativas.⁴

Sin embargo, sólo para puntualizar algunas cosas, es una gran casualidad que la empresa internacional de Bill Gates, Microsoft, presente en su portal mexicano un programa llamado “Modernización de los Centros Escolares”, donde se dan “oportunidades” para adquisición de equipo de cómputo a las escuelas del nivel básico: preescolar, primaria y secundaria.

La respuesta de los maestros a la política del Gobierno Federal, a la SEP y al SNTE fue contundente y en cada uno de los estados de la República existieron manifestaciones y paros de labores continuos en contra de la Alianza por la Educación. Aún hoy sigue el movimiento magisterial contra esta reforma educativa, fundamentalmente en los estados del sur, como Michoacán, Guerrero y Oaxaca.

En lo que respecta a la educación media superior (lo que conocemos como bachillerato y que en el país está determinado en buena parte por las universidades públicas, Colegios de Bachilleres, CETIS, CBTIS, el bachillerato de la UNAM y el del IPN, entre otros), el 26 de septiembre del año 2008 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo No. 442 por el que se establece el “Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, acuerdo del que se puede resaltar la constitución de los ejes de la “Reforma

⁴ En línea: <<http://alianza.sep.gob.mx/>>.

Integral” a la educación media superior con base en las llamadas capacidades y competencias para el trabajo y por el cual se pretende un bachillerato común en todos los planteles e instituciones que oferten este nivel educativo, pero donde casualmente ya no se contempla a la Filosofía, la Ética, la Estética o la Lógica, ya que no son “indispensables” porque no se requieren como conocimiento propedéutico y, “posiblemente”, podrán establecerse de manera discrecional.

El 21 de octubre de 2008 se publica el Acuerdo número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato y que complementa el anterior Acuerdo (442), explicando las competencias del egresado, con lo que tenemos “toda una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que afecta a millones de jóvenes”,⁵ en general a toda la juventud mexicana, y que afectará, sin duda, a las futuras generaciones.

El 29 de octubre de 2008, se publica el Acuerdo número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan la educación media superior en la modalidad escolarizada. Con estos tres acuerdos se establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior, terminando de golpe con la posibilidad de brindar a la juventud mexicana los fundamentos éticos y filosóficos que le permitan hacer del razonamiento una forma común de reflexión sobre los acontecimientos sociales, lo que permitirá, sin duda, un actuar reflexivo y crítico en la dinámica social.

Al respecto el Laboratorio Filosófico de México (OFM), constituido específicamente por docentes de nivel medio-superior y superior que imparten la asignatura de Filosofía, externó su opinión contra esta Reforma:

La enseñanza de la filosofía implica el desarrollo de una formación personal que tiene como resultado la constitución de ciudadanos con

⁵ Gabriel Vargas L., “La SEP y la eliminación de las Humanidades”, *Dialéctica*, núm. 43, p. 4, 2011.



un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Este primer contacto, y por desgracia, casi único, de los jóvenes con el quehacer filosófico los hace más conscientes de sí mismos y del mundo en que viven, permitiéndoles una verdadera educación en valores frente a la corrupción, la desigualdad extrema, la discriminación y la ignorancia.

La nueva reforma de la SEP, concentrada en el adiestramiento práctico-utilitario, atenta en contra de este tipo de formación, absolutamente necesaria en un mundo cuyas tendencias principales son el productivismo que ha llevado a la destrucción de los sistemas ecológicos; la automatización y sus efectos; la desigualdad; la crisis de valores y la transición hacia una nueva figura del mundo.⁶

Por lo anterior podemos deducir el planteamiento general del gobierno mexicano y la SEP respecto a la educación en el país: crear egresados de cada uno de los niveles educativos que no tengan la capacidad para analizar problemas sociales ni se puedan comprometer con las causas populares como lo han venido haciendo desde su surgimiento las universidades públicas.

La eliminación de la filosofía significa empobrecer la cultura de México, dice el director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, Guillermo Hurtado, señalando que las materias: “[...] como lógica y ética tienen un papel fundamental en la formación de un ciudadano consciente, autónomo y crítico. Enseñan a los jóvenes a pensar de manera libre, no dogmática, y a detectar una falacia cuando viene de un político o de alguien en el poder”.⁷

Cabe señalar que el arduo trabajo del Observatorio Filosófico y de diversos sectores educativos del país, fundamentalmente de las universidades del interior, de la UNAM y del IPN, entre otros, logró una discusión en torno al tema, con cartas de solidaridad

⁶ Observatorio Filosófico. “Comunicado contra la desaparición de la filosofía en la Reforma de la Enseñanza Media”. 30 de mayo de 2009. Recuperado de <www.rebellion.org>.

⁷ Amador Tello, Edith y Olmos Gil, José. “Enerva el decreto antifilosófico de la SEP”, *op. cit.*, p. 62.

en contra de la desaparición de las humanidades en la educación media superior, no sólo de instituciones educativas y sociales de América Latina, sino de Estados Unidos y Europa.

Ante esta solidaridad mundial, el Gobierno Federal se vio en la necesidad de aparentar dar marcha atrás al publicar en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 488 del 23 de junio de 2009, por el que se modifican los Acuerdos números 442, 444 y 447, por los que se establece: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato y las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente.

Sin embargo, aun cuando este Acuerdo es publicado en el Diario Oficial de la Federación, firmado por el Secretario de Educación, Alfonso Lujambio, y aprobado por todas las autoridades educativas del país donde se considera la creación del "Área de Humanidades (transitoriamente unida a las Ciencias Sociales pero claramente distinguida) y que se reponían las disciplinas filosóficas de ética, lógica, estética y filosofía,"⁸ no fue así.

Se suponía que el gobierno mexicano a través de la SEP (Secretaría de Educación Pública) daba marcha atrás a la Reforma Integral de la Educación Media Superior con la derogación de los Acuerdos anteriores. Sin embargo, el tiempo y los meses transcurrieron y no pasó nada, todo siguió igual, no se restituyeron las disciplinas filosóficas de ética, lógica, estética y filosofía ni se creó el Área de Humanidades.

Los integrantes del Observatorio Filosófico de México se reunieron con el Subsecretario de la SEP, Miguel Ángel Martínez, el 5 de febrero de 2010, para definir la incorporación de la filosofía y las humanidades a la educación media superior, en virtud del Acuerdo Número 488 publicado en el Diario Oficial de la Federación. Finalmente, éste les expuso el punto de vista de las autoridades educativas del país: que no crearía el Área de Huma-

⁸ Revista *Dialéctica*, op. cit., p. 4.



nidades ni se repondrían las asignaturas filosóficas, argumentando que la REIMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) no habla de disciplinas sino de competencias.⁹ Diciendo además que la SEP no tiene la capacidad jurídica para hacer cumplir los acuerdos, con lo que se deja a los directivos de cada subsistema educativo lo que éstos juzguen pertinente enseñar y la decisión de la reincorporación de la filosofía y las humanidades, con lo que se muestra el poco valor y la escasa importancia que tiene para la SEP la formación integral de la juventud nacional, tratando de ocultar de esta manera su verdadero interés por la desaparición de la filosofía y las humanidades.

La Federación Internacional de Sociedades de Filosofía y la Sociedad Interamericana de Filosofía firmaron con los filósofos reunidos en el XVI Congreso Interamericano de Filosofía, en diciembre de 2010, en Mazatlán, Sinaloa, una carta donde exigían el cumplimiento del Acuerdo 488, dirigida al C. Presidente de la República, Felipe Calderón Hinojosa, y al Secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, quienes no se dignaron a contestar.

A manera de conclusión

La gravedad del problema ya no es solamente la RIEMS, que sigue en marcha, sino el incumplimiento de un Acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación, ya que todo Acuerdo, Ley o Decreto publicado en el DOF tiene que cumplirse, de lo contrario no estaríamos en un Estado de Derecho.

También durante el gobierno del presidente Felipe Calderón se publicó la nueva ley del ISSSTE (31 de marzo de 2007), que atenta contra los derechos de los trabajadores al servicio del Estado, la cual es parte de la política del Gobierno Federal en su afán de congraciarse con la política neoliberal, fundamentalmente la estadounidense.

⁹ *Ibid.*, p. 5.

Aunado a esto es preciso recordar que durante la administración de Vicente Fox (2000-2006) se eliminó de la educación secundaria la historia mesoamericana; anteriormente, el presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) había intentado quitar de la historia las agresiones estadounidenses. Durante el periodo del presidente Carlos Salinas de Gortari, en el año de 1992, se da una nueva versión de la historia oficial al reivindicar la figura de Porfirio Díaz con sus logros económicos y la pacificación del país¹⁰ y ahora se pretende eliminar las disciplinas humanísticas que dan a los alumnos los elementos necesarios para poder deducir, reflexionar y pensar sobre las condiciones que nos impone el neoliberalismo globalizante por medio de la política entreguista del gobierno mexicano.

Sin embargo, esto no sucede solamente en el periodo de gobierno del PAN (2000-2012), sino que fue en 1983 cuando se estableció la llamada “Revolución Educativa”,¹¹ basada en el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) y en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, con el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), que sustituyó a José López Portillo. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), por su parte, comienza la llamada *modernización educativa*, que tiene como efectos la transformación radical de la escuela pública nacional, principalmente la universidad.

Con el impulso “modernizador”, llámese neoliberal, en los últimos 20 años se creó el sistema de educación técnica, con más de 50 universidades tecnológicas. La política educativa de Carlos Salinas de Gortari fue continuada por el siguiente presidente de la República, Ernesto Zedillo Ponce de León, quien anteriormente había sido Secretario de Educación.

¹⁰ Maza, Enrique. “Nueva versión de la historia oficial. En los libros de texto se resalta lo que se quiere para justificar el proyecto salinista”, *Proceso*, núm. 827, p. 7, 1992.

¹¹ González Ruiz, Enrique. “El Estado neoliberal y su política educativa. El caso de México”. Tesis Doctoral, UAZ, pp. 144-145 y ss., 2006.



El modelo educativo neoliberal parte de la concepción de quitar gradualmente la escuela pública y la universidad como productora de conocimiento, para dar origen a otros agentes educadores por medio de la empresa privada y sus áreas de investigación, ya que para el sistema capitalista todo está sujeto a la mercantilización, como bien dice Enrique González Ruiz en su tesis mencionada; de tal forma que esta es la nueva concepción ideológica para la educación en la etapa de la globalización, para la cual es necesaria la eliminación de las humanidades, que permiten a la juventud adquirir conocimientos para enfrentar la crisis de valores del sistema y el comportamiento moral (ética), para comprender el arte y la literatura (estética), para ordenar nuestras ideas correctamente (lógica), para obtener un diálogo racional como base de la democracia, la filosofía, como dice la UNESCO, es una escuela necesaria de la libertad.¹²

De esta forma, el gobierno mexicano ha impuesto la reforma integral en la educación desde el nivel básico hasta el nivel superior. La Reforma Integral de la Educación Media Superior cumple el papel establecido por la filosofía de la globalización de tener egresados que no entiendan ni comprendan lo que sucede en la realidad, en nuestra sociedad, ya que sólo le interesa capacitar alumnos para el desarrollo de habilidades por medio de las competencias para el trabajo.

Ante esto, es necesaria e imprescindible la defensa de las humanidades, que nos brindan la posibilidad de entender, comprender y criticar el medio que nos rodea. La filosofía que implementa el gobierno mexicano es la de educar a las generaciones para que respondan cada vez más a los intereses del mercado internacional, reforzando también, de esta manera, su forma de ver la sociedad al margen de los problemas sociales.

Al respecto, la Universidad Autónoma de Guerrero, aun cuando ya su plan de estudios para la educación media superior está basado en el modelo por competencias, mantiene las asignaturas

¹² *Dialéctica*, núm. 43, *op. cit.*, p. 6.

de Filosofía I, II y III, rescatando en esta última la lógica, lo que nos da en conjunto la preservación de un egresado con los conocimientos humanísticos, críticos y reflexivos.

Desafortunadamente, en la educación superior la mayoría de los programas educativos ha sido reformada y cambiada al modelo por competencias, aunque para tratar de contener una reforma acrítica se han implementado asignaturas o unidades de aprendizaje desde la DES (Dependencia de Educación Superior), donde están integrados los llamados Cuerpos Académicos de cada Unidad Académica o Escuela Superior y desde la propia dirección universitaria a través de la EFI (Etapa de Formación Institucional) que, de alguna manera, contiene los conocimientos de las humanidades, lo que permite que de manera parcial se trate de solucionar el problema de una reforma basada en competencias. En realidad, “juntar” varias asignaturas en una sola unidad de aprendizaje parcializa a las mismas, quitándoles muchos de sus objetivos.

Ante la situación nacional, la defensa de las humanidades es impostergable; son correctas las actividades dirigidas por el Observatorio Filosófico de México en defensa de la filosofía y las humanidades. Antepongamos la filosofía crítica a la filosofía conformista de la educación impuesta por la Secretaría de Educación Pública.

La filosofía crítica se antepone a la filosofía impuesta por el mercado internacional a través de las oligarquías neoliberales a los países en desarrollo, conocida como una filosofía sistémica, a favor del sistema y el estado actual de cosas.

[...] Se asume la filosofía crítica porque es capaz de descifrar la complejidad y las contradicciones del capitalismo del siglo XXI en correspondencia con las circunstancias histórico-concretas de los pueblos que subvierten el actual estado de cosas. Por eso esta crítica es radical, porque su punto de partida es el ser humano real –pero enajenado– y su punto de llegada es el ser humano real –pero ahora crítico–. Como se puede advertir siguiendo a Carlos Marx, en este trabajo se asume “el arma de la crítica” y “la crítica de las armas”, así como el *leitmotiv* de la actividad revolucionaria que se sintetiza en



la negación dialéctica teórica y práctica del capitalismo y por ende en el movimiento rumbo a la emancipación y comunidad del género humano.¹³

No permitamos la deshumanización del mexicano, implementemos la filosofía crítica para develar las intenciones de la oligarquía internacional con la anuencia de la oligarquía nacional y su imposición educativa en nuestro sistema; denunciemos esta reforma reaccionaria de los grupos en el poder y del capital imperial y local, formemos al estudiante como ser pensante, crítico, analítico y reflexivo, beneficiando a la sociedad y a las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes en busca de un mundo mejor.

Referencias

- Andrade, Eduardo. *Teoría general del Estado*. Oxford, México, 2003.
- Belli, Gioconda *et al.* 1492-1992 *La interminable conquista*. Joaquín Mortiz/Planeta, México, 1992.
- Engels, Federico. *Discurso ante la tumba de Marx*. Progreso, Moscú, 1966.
- González Ruiz, Enrique. "El Estado neoliberal y su política educativa. El caso de México". Tesis Doctoral, UAZ, 2006.
- Guevara Niebla, Gilberto y García Canclini, Néstor (coords.). *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*. Nexos, México, 1992.
- Kennedy, Paul. *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés, Barcelona, 1993.
- Thurow, Lester. *La guerra del siglo XXI*. Javier Vergara, Buenos Aires, 1992.
- Valqui Cachi, Camilo *et al.* *Reflexiones, vicisitudes y controversias filosóficas actuales*. Ediciones Eón, México, 2010.

¹³ Valqui, Camilo. "La filosofía crítica y sus enemigos sistémicos", en *Reflexiones, vicisitudes y controversias filosóficas actuales*. Ediciones Eón, México, pp. 83-84.

Villareal, René. *Liberalismo social y reforma del Estado. México en la era del capitalismo posmoderno*. FCE, México, 1993.

Revistas

Proceso, núm. 827, México, 1992.

Proceso, núm. 1695, México, 2009.

Dialéctica, núm. 43, México, 2011.

En línea

Alonso, Melquiades. “La propuesta educativa del Banco Mundial”. Recuperado de <http://www.uninet.com.py/accion/202/la_propuesta.html>.

“La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, declaración final de la Conferencia Mundial, 9 de octubre de 1998, UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>.

<www.dof.gob.mx>:

Acuerdo N° 442

Acuerdo N° 444

Acuerdo N° 447

Acuerdo N° 488

<www.rebellion.org>

<<http://alianza.sep.gob.mx/>>

<<http://ofmx.com.mx/comunicados/tomandoelpulsodelafilesofiaenmexico>>



ÉTICA Y VALORES PARA LA EDUCACIÓN

Ramón Espinosa Contreras
Ma. Antonieta Julián Pérez

I

El mundo se encuentra en una profunda crisis de valores humanos y sociales, que se patentiza en la civilización contemporánea, producto de la pobreza, el desempleo mundial y la violencia política, cultural, mediática, de género, sexual, bélica, del crimen organizado y contra la naturaleza.

En el curso del siglo XX y principios del XXI la economía, la demografía, la pobreza, la ecología, el desarrollo y la democracia se han transformado en problemas sociales relacionados entre sí que han afectado al planeta en su conjunto.

Vivimos en una sociedad del riesgo y barbarie permanentes, en la que todo se desliza hacia la incertidumbre de la vida animal, vegetal y de la especie humana. Esto es en el presente. El futuro será dramático si no se frena a tiempo y con responsabilidad ética la estupidez de la razón instrumental ejercida por la ciencia y la tecnología en la explotación irracional de la naturaleza para la producción incesante de mercancías y armamentos.

Hoy la sociedad del riesgo y de la barbarie ha sido cruel con la humanidad y la naturaleza, la casa del ser viviente. Crueldad que ha ejercido sobre la naturaleza para adquirir los satisfactores como comer, vestir, tomar agua y vivir bajo un techo, con la finalidad



de subsistir y reproducirse como especie. Ha rebasado los límites desde el momento en que para alcanzar los buenos fines no ha utilizado medios adecuados. Con otros términos: “Los buenos fines sólo pueden ser logrados usando los medios adecuados. El fin no puede justificar los medios, por la sencilla y clara razón de que los medios empleados determinan la naturaleza de los fines obtenidos” (Huxley, 2000: 15). Los adelantos tecnológicos son rápidos, prueba de ello es que a esta sociedad del riesgo y la barbarie se le ha denominado sociedad del conocimiento y de la información (televisión, radio, teléfono celular, Internet, etcétera), ya que ha reducido drásticamente el *tiempo* de la comunicación. El transporte terrestre, marítimo y aéreo ha reducido, de la misma manera, el tiempo y el espacio. Por otra parte, ha habido transformaciones profundas en la vida individual y social a raíz de los avances tecnológicos y científicos, lo cual ha ido a la par con el aumento de peligros que la propia ciencia y la tecnología no han podido frenar.

Aunque este desarrollo, en parte, ha sido benéfico para la humanidad, lo cierto es que también ha sido perjudicial como, por ejemplo, la violencia que se ha ejercido entre el propio ser humano, ocasionando la muerte de aproximadamente 105 millones de personas, en el siglo XX. En el caso de México, tenemos la muerte de más de 75 mil seres humanos a manos del crimen organizado y el Estado, además de cientos feminicidios.

La violencia constante sobre la naturaleza, mediante la contaminación del medio ambiente (aire, agua y tierra) y la destrucción de los bosques, provoca el calentamiento global. Para nadie es desconocida esta barbarie, pero lo peor es la ausencia de la conciencia ecológica, de una *ética de responsabilidad y respeto* hacia la naturaleza. Por otra parte, el Estado, a través del Poder Legislativo, debe reglamentar con claridad los delitos que se cometan en contra del medio ambiente; delitos de peligro contra la humanidad, los cuales deben ser penalizados, con la finalidad de garantizar la existencia de los ámbitos de vida de los seres vivientes en la naturaleza, a la vez que garanticen a las generaciones presentes y futuras un medio ambiente favorable para su existencia. Pero lo

más importante es *una educación que se fundamente en los valores, desde la familia y la escuela.*

II

Los mayores problemas que enfrentaremos en los próximos años son, sin duda, la pobreza, la superpoblación mundial y, principalmente, el *calentamiento global*, provocado por la explotación irracional de la naturaleza por parte de las grandes empresas capitalistas y el aceleramiento extremo de la producción. Por ejemplo, el grupo de principales expertos sobre el clima, de la ONU, reunidos en Francia en febrero de 2010, en su informe culpan a los seres humanos del calentamiento del planeta con una contundente advertencia para los gobiernos de que deben tomar medidas para evitar daños que podrían durar siglos.

El Comité Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés), que reúne a 2 mil 500 científicos, de más de 130 países, auguró sequías y olas de calor, el derretimiento de glaciares y un lento incremento en los niveles del mar, que podrían durar más de mil años, aun cuando se redujera la emisión de gases de efecto invernadero. Los científicos subrayaron que la temperatura se incrementó 0.7 grados, en el siglo XX, y se han presentado los 10 años más calurosos desde 1994. Además, estimaron un aumento de las temperaturas de entre 1.8 y 4 grados centígrados en el siglo XXI.

Los científicos afirmaron que 90 por ciento de las actividades humanas, como la quema de combustibles fósiles, explica la mayor parte del calentamiento de los últimos 50 años, es decir, después de la Segunda Guerra Mundial se aceleró la explotación de los recursos naturales no renovables, como el petróleo y la producción mundial automotriz, marítima y aérea. Las emisiones de gases de efecto invernadero proceden principalmente de la quema de combustibles fósiles en plantas de energía, fábricas y coches.

Asimismo, señalaron que Estados Unidos, además de ser el principal emisor de gases de efecto invernadero, se ha negado a firmar el Protocolo de Kioto. Nos preguntamos, ¿por qué no lo



ha querido firmar? Por dos motivos. El primero, el egoísmo nacional; el segundo, defender los grandes monopolios empresariales estadounidenses. Pregunta, ¿ese interés se tutela realmente con un aislamiento antiecológico? Está claro que sus intereses son económicos; pero también está claro que el clima no conoce fronteras, ni egoísmos.

De acuerdo con investigaciones realizadas sobre el problema de la contaminación del medio ambiente, el cambio climático y el calentamiento global son causas de la desertificación, la cual ha forzado ya el desplazamiento de 25 millones de personas. Por otra parte, se advierte que en 2012 un tercio del planeta no fue cultivable, como sucede en nuestro país en los estados del norte. Además, el cambio climático incrementará de forma considerable las epidemias, que se globalizarán por la migración humana.

Aunado a lo anterior, las hambrunas y la falta de agua potable reducirán las defensas de resistencia de los seres humanos a las infecciones.

Por ello, el desafío para la salud pública será la capacidad de identificar las epidemias de manera oportuna y de reaccionar de forma rápida y hacer acopio de los medicamentos apropiados.

La falta de agua potable puede facilitar la transmisión de enfermedades, como la malaria, el dengue y diferentes virus que causa males encefálicos en los seres humanos que habitan en los pueblos más pobres del mundo.

Si los científicos dedicados a las investigaciones sobre el medio ambiente y el calentamiento global han puesto al desnudo el dramático problema en que se encuentra el ecosistema, nos preguntamos ¿cuál es el papel de la filosofía y de los filósofos? En primer lugar, *tomar y hacer conciencia* de la crisis ecológica; en segundo lugar, *elaborar una hermenéutica* sobre el medio ambiente, con la finalidad de tener mayor comprensión de la importancia de cuidar y respetar la naturaleza; en tercer lugar, una *ética sustentable global*, con la finalidad de establecer y afianzar una moral y un conjunto de normas vinculantes en lo esencial que protejan en todo el mundo, en la medida de lo posible, a los débiles y al medio ambiente.

Tomar conciencia, cuidar, respetar y proteger la naturaleza son aspectos fundamentales para la construcción de una *ética mundial sustentable*, en esta era de la sociedad del riesgo, de barbarie y de globalidad de la ciencia, de la tecnología, de la economía y de la cultura; pero también orientada a limitar la globalización de la violencia, de las desigualdades sociales, de la pobreza, de la contaminación del medio ambiente y del calentamiento de la Tierra. Como lo sostiene Hans Küng, esta ética mundial debe ir acompañada de una cultura de la no violencia, del respeto a toda vida, animal, vegetal y humana; de una cultura de la solidaridad y del orden económico ecológico justo; de una cultura de la tolerancia y de una vida veraz, de una cultura de igualdad y la colaboración entre el hombre y la mujer.

En ese sentido, Kung (2003) subraya que un:

Cambio de paradigma no significa necesariamente destrucción de valores, sino *un cambio de valores*:

- de una ciencia amoral, a una *ciencia* éticamente responsable;
- de una tecnocracia dominadora del hombre, a una tecnología al servicio de un hombre más humano;
- de una industria de impacto medioambiental, a una *industria* que, de acuerdo con la naturaleza, fomente los auténticos intereses y necesidades del hombre;
- de una democracia jurídico-formal, a una democracia viva que garantice la libertad y la justicia (36-37).

Estos nuevos valores deben estar integrados en un todo armónico con la naturaleza y la sociedad, de ahí la necesidad de una nueva biología, una nueva física, una nueva psicología humanista del ser, una medicina integral y una nueva conciencia ecológica. Ciencia y conciencia encaminadas a nuevas perspectivas sobre la realidad social y la naturaleza. Al mismo tiempo, se deben integrar en un todo la razón, los sentimientos y la sensibilidad, es decir, en una totalidad *holística*, como lo es el cosmos y el planeta Tierra, tal como lo sostiene James Lovelock, uno de los grandes exponentes del estudio del calentamiento global y de



Gaia (Thompson, 2006): “La tierra funciona como un sistema único y autorregulado, formado por componentes físicos, químicos, biológicos y humanos. Las interacciones y flujos de información entre las partes que componen son complejos y exhiben gran variabilidad en sus múltiples escalas temporales y espaciales” (80).

Esto es precisamente *Gaia*, que no es más que la totalidad compuesta por múltiples componentes, determinaciones y fenómenos que la conforman en constante movimiento y transformación, por su propia dialéctica. Dialéctica que ha sido trastocada por el exceso de explotación que el hombre ejerce sobre ella. La filosofía debe integrarse a la investigación de Gaia para dar una fundamentación filosófica que sirva de base para la elaboración de una ética de responsabilidad y de respeto que nos sirva como norma para encarar el cambio climático y los diferentes problemas medioambientales que amenazan la vida en la Tierra. Al mismo tiempo, es necesaria una nueva ética de la gestión, tal como se señala en la *Declaración del Milenio*, de la ONU, el cual recomienda cuatro prioridades:

- 1) Educación de la población,
- 2) “Contabilidad verde”, con el fin de integrar el medio ambiente en las políticas económicas,
- 3) Normativas e incentivos,
- 4) Datos científicos más precisos (sobre el problema del cambio climático, el calentamiento global y del medio ambiente).

Éticas base para la elaboración de una ética sustentable global, tomando en cuenta los lineamientos de la Agenda 21, aprobada en la Reunión de Río de Janeiro, Brasil, en junio de 1992, como plan de acción en el ámbito mundial en torno al medio ambiente y los recursos naturales. Ética acompañada de una nueva legislación ambiental internacional que aborde y promueva la integración entre políticas ambientales y el desarrollo sustentable.

El primer paso sería que se aplicara el Protocolo de Kioto, de 1997, y, posteriormente, que tanto las personas como los gobiernos se comprometieran a adoptar la ética sustentable global.

Conclusión

El reto de la filosofía y de los filósofos es la de asumir una conciencia crítica y propositiva acerca de los problemas sociales, el cambio climático y medioambientales; una hermenéutica del medio ambiente para elaborar una nueva filosofía de la naturaleza, una ética y valores para una educación encaminada a construir una cultura de paz.

Referencias

- Huxley, Aldous (2000). *El fin y los medios*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Küng, Hans (2003). *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- Organización de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York: Autor.
- Sartori, Giovanni (2003). *La Tierra explota*. Madrid: Taurus.
- Thompson, W. (1989). *Gaia: implicaciones de la nueva biología*. Barcelona: Kairós.
- Von Weizsacker, Ernest Ulrico (2006). "Ética mundial ecológica". En Küng, Hans, *Ciencia y ética mundial*. Madrid: Trotta.



LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO

*Maria Henriqueta Figueiredo**
*Palmira Oliveira Martins***
*João Luís Alves Apóstolo****

Los procesos educativos son impulsores de experiencias conducentes al desarrollo de conocimientos, aptitudes y actitudes para el ejercicio profesional competente, con base en el conocimiento científico. Éste integra el dominio praxeológico, convirtiendo el conocimiento en acción e innovación por medio de procesos de aprendizaje estructurados en abordajes y metodologías integrativas, lo cual es impulsado por la pedagogía de la construcción autónoma del aprendizaje, que parte de la formación a través de la experiencia:

La transformación de los procesos socio-profesionales es influenciada por variables como la calidad y la competencia, lo cual determina la permanente recreación del acto profesional. Así, se exige más competitividad, más conocimiento y más educación. Por ello, se vuelve inevitable la problematización de los procesos educativos y la emergencia de paradigmas que sostengan aprendizajes reflexivos y transformativos.

* PhD; Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal.

** MS; Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal.

*** PhD; Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal.



La misión fundamental de la educación superior es la formación para la ciudadanía, la capacitación para realizar elecciones libres y conscientes, en pro de la dignidad humana. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia (UNESCO) describe cuatro ejes estructurantes de la educación contemporánea: aprender a conocer; aprender a hacer, colocando en práctica ese conocimiento; aprender a co-construir socialmente el conocimiento; y aprender a ser, en congruencia con dicho conocimiento.

En este sentido, y en consonancia con Morin (2002), el conocimiento se constituye actualmente como el capital máspreciado para el desarrollo del individuo y de la sociedad. Emerge así el principio hologramático de las organizaciones sociales, que coloca en evidencia su complejidad, donde cada parte se integra en el todo y el todo se revela en las partes mediante el lenguaje, la cultura y las normas. La recursividad entre los individuos que producen la sociedad en y a través de interacciones, siendo ésta la que produce su humanidad, mediante el lenguaje y la cultura, nos remite al concepto de persona, en cuanto ser esencialmente libre, capaz de hacer elecciones y de tomar decisiones, en apropiación, producción y consolidación de sus saberes.

La revolución científica del siglo xx contribuyó a la globalización del saber, hasta entonces compartimentado y fragmentado, que se hacía cada vez más esotérico y anónimo. El pensamiento sistémico, como nuevo paradigma de la ciencia, considera al conjunto de creencias y valores que destaca Vasconcellos (2005): *“toma como siendo equivalente de epistemología o de marco de referencia epistemológico, en el sentido de la visión o concepción del mundo implícita en la actividad científica”* (43).

Ello encuadra en la epistemología sistémica, cuyos presupuestos se caracterizan por la transformación de la simplicidad a la complejidad, de la estabilidad a la inestabilidad y de la objetividad a la intersubjetividad (Capra, 1996; Morin, 2004). De esta forma es posible distinguir el objeto, sin disociarlo de su contexto –*pensamiento integrador*– por la posibilidad de unión de conceptos que pueden ser considerados antagónicos. Integrando la creencia en la imprevisibilidad de los fenómenos y consecuentemente

en su irreversibilidad e incontrolabilidad, fundamentada en una actitud de *objetividad entre paréntesis* y el reconocimiento de la *multiversatilidad*, en conformidad con las teorías de Maturana y Varela (2005).

En esta concepción del saber científico, la educación debe contribuir a la autotransformación de la persona, aprendiendo y asumiendo la condición humana (Morin, 1999). De esa forma, es inminente que se formen personas capaces de responder eficazmente a los permanentes llamados al cambio, otorgando valor “al desarrollo del espíritu crítico-reflexivo y creativo, la autonomía y la responsabilidad del estudiante en la construcción de su aprendizaje, sabiendo que la forma cómo aprende a aprender, lo marcará para el resto de su vida” (Oliveira, 2010: 18).

La formación de los profesionales que presten servicios de calidad presupone que son competentes, es decir, capaces de saber actuar en situación (Le Boterf, 2005). Desde esta visión, la competencia es entendida como la disposición para actuar de modo pertinente ante una situación específica. Esto presupone saber integrar los recursos y los saberes, saber movilizar dichos elementos para llevar a cabo una actuación contingente que conduzca a saber cambiar mediante la reestructuración activa de los saberes. Se afirma, en este marco integrativo y globalizante, un cambio de paradigma de la enseñanza pasiva, fundada en la adquisición de conocimientos, hacia un modelo basado en el desarrollo de competencias.

Los paradigmas están basados en una visión filosófica, epistemológica y ideológica de la relación entre el sujeto y el objeto que incorporan a las creencias y valores subyacentes a la práctica científica y que forman una determinada visión de la realidad que guía el proceso de transformación educacional (Capra, 1996).

Partiendo de la realidad compleja, asumida por Popper (1992) como pluralista, y por Maturana y Varela (2005), como multiversa, en un contexto de validación de múltiples realidades en las que el sujeto es considerado un “*ser-en-el-mundo-con-los-demás*” (Apóstolo y Gameiro, 2005: 31), el modelo de educación reflexiva debe contextualizarse mediante un paradigma constructivista. Éste está



fundamentado en el conocimiento cultural, en la comunicación y significados simbólicos, abierto a la transformación y a la capacidad de producir nuevos conocimientos, por medio de procesos de aprendizaje que se convierten en acción e innovación.

Desde este enfoque, el mundo percibido hasta entonces como una representación construida a partir de la interacción entre los actores educacionales se convierte en una realidad dinámica y co-construida, destinada a construir y concebir un conocimiento proyectivo (Le Moigne, 1999). Se pone en evidencia en este contexto la intersubjetividad, resultante de los diferentes sujetos/observadores que forman parte de la misma red informacional, caracterizada por la actividad dialógica subyacente a la imposibilidad de separar cada uno de esos sujetos –formadores y formados– en los procesos transformativos resultantes de los aprendizajes reflexivos.

Esta postura constructivista, cuya co-construcción de la realidad se materializa por consenso entre los observadores, está también defendida en los trabajos de Maturana y Varela (2005) y de Foerster (1996), este último a partir de los desarrollos contemporáneos de la cibernética que condujeron al concepto de auto-referencia de los sistemas, en que el observador se integra al sistema y co-evoluciona con él. Los sistemas tienen tendencia a cambiar progresivamente (Bateson, 1987), según una visión de realidades impregnadas de co-construcciones sociales. Maturana y Varela (2005) se refieren al mundo que cada uno ve, como el mundo co-creado con los demás, por lo que la realidad se construiría en la historia de las interacciones. Desde este enfoque ideológico, Guba y Lincoln (1994) conciben al constructivismo como un medio de conocer la realidad a través de transacciones dialécticas. El conocimiento surge en el marco de estas transacciones mediante construcciones consensuales que conducen al cambio de significado y a nuevas realidades.

Es en esta matriz onto-epistemológica constructivista que Gergen (1999) articula la construcción del saber en cuatro ideas fundamentales: el énfasis en la especificidad cultural del conocimiento, el reconocimiento de la primacía de los relacionamientos

en la producción y en la consolidación del conocimiento, interdependencia entre conocimiento y acción; la valorización de una postura crítica y reflexiva.

A partir de este enfoque, la pedagogía para la competencia presupone la existencia de una doble dimensión: aquella de la movilización y la de la integración, dado que un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene por intuito la integración de lo aprendido para la resolución de situaciones nuevas exige la transferibilidad de los conocimientos y de las competencias construidas. Se impone así una pedagogía de construcción impulsora de un aprendizaje auto-construido, edificado en las necesidades de los estudiantes y que enaltezca la libre expresión de ideas, la autonomía y la promoción de competencias reflexivas. En consonancia con ello, el diseño curricular al invertir en el aprendizaje centrado en el estudiante y en el desarrollo de competencias le impone una mayor participación y participación en el acto de aprender, no sólo para que construya competencias específicas, sino también competencias genéricas ya sean: aprender a reflexionar, el espíritu crítico, el liderazgo, entre otras, de tipo lógico, cognitivo, relacional, organizacional.

El modelo trasmisor limita la creatividad, la capacidad de adaptación y deteriora el sentido crítico, imprescindible para la transformación inherente al proceso de aprendizaje. Y porque “estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas” (Freire, 1990: 32), el estudiante deberá ser incentivado a cuestionar, al estimular así el abandono de una pedagogía de dependencia por una pedagogía de autonomía (Alarcão, 2005). Se privilegian estrategias que beneficien el desarrollo de competencias investigativas y reflexivas, orientadas hacia la resolución de problemas y hacia la toma de decisión autónoma, profesional, reflexiva y basada en la evidencia empírica actual. En este ámbito, se destaca una estrategia didáctica promotora de la transdisciplinaridad que fue preconizada por Fourez, Maingain y Dufour (2008), a través de la articulación de las fases de adquisición, reinversión y teorización de los datos que pretenden ser transferibles, combinándose con el modelo de integración en espiral. La capacidad de crear expe-



riencias de aprendizaje y de reinversión cada vez más complejas garantizan una coherencia didáctica respecto al perfil del estudiante, poseedor de conocimientos y competencias transferibles en una perspectiva sistémica, posibilitándole transponer y transferir conceptos, modelos y estrategias a nuevas situaciones.

Al edificar la educación en el constructivismo en cuanto teoría sobre el conocimiento y aprendizaje, se considera que enseñar no es aprender, ya que sólo se educa a aquel que aprende significativamente, por ello es que se le debe ofrecer al estudiante la oportunidad de vivir experiencias concretas y significativas contextualmente (Fosnot, 1999).

Respecto a la naturaleza del pensamiento experiencial y significativo se destaca el uso mistificador del lenguaje, en que el pensamiento funciona mediante signos, mucho más allá de la actividad mental que le está subyacente (Wittgenstein, 2008). Surge así la dialéctica entre el evento y la significación que le da sentido, en que el lenguaje permite entender el aprendizaje en cuanto proceso hermenéutico de comprensión e interpretación de la vivencia de aprendizaje, como proceso social. Efectivamente, la interacción no se manifiesta solamente entre los sujetos involucrados, sino también a través de los procesos que se producen en la realidad exterior, independientemente de la presencia y actuación de dichos sujetos (Ricoeur, 2008).

Se desvanece así la pedagogía jerarquizada en la que el profesor es el poseedor del conocimiento y el estudiante un receptáculo vacío. Al contrario, el saber se reconstruye bajo orientación, por el sujeto en formación. Y para que éste desarrolle sus capacidades críticas y creativas, de toma de decisión autónoma y colaborativa, de adaptación a los diferentes contextos laborales y a las funciones a desempeñar, sabiendo resolver las situaciones de indefinición aludidas por Schön (2000), es indispensable que sea capaz de reflexionar sobre las experiencias, ya que la práctica reflexionada es capaz de generar conocimiento y transformación. O sea, para que la experiencia sea formadora tendrá que ser reflexionada, reformulada, reconstruida e, incluso, recontextualizada mediante un proceso dialéctico, facilitando la capacidad de resolución de

problemas, gracias a la posibilidad de generar alternativas, de transponer y de llevar a cabo inferencias, de evaluar la acción y de esa forma, construir nuevos aprendizajes.

Schön (2000) alude el valor de la reflexión en y sobre la acción en la educación profesional, partiendo de un enfoque constructivista y reflexivo. Usa el término *talento artístico profesional* para referirse a los tipos de competencia demostrados ante situaciones prácticas inciertas y que por ello mismo requieren creatividad, siendo que la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción constituyen una característica fundamental de los profesionales competentes. Durante el desarrollo de dicha competencia, que presupone la movilización y combinación viva de saberes y recursos, se destaca la enseñanza a través del que-hacer y de la reflexión dialogante sobre éste, sostenido en una constante interacción entre la teoría y la práctica y siguiendo una metodología de aprender a hacer algo, haciéndolo y pensando. El conocimiento emerge durante la ejecución de la acción o de la reflexión sobre su ejecución a *posteriori*, así como de la reflexión sobre la reflexión durante la acción (Alarcão y Tavares, 2003), recurriendo a las competencias de la dimensión metacognitiva, que permitirán regular las estrategias de aprendizaje individuales. Asimismo, las pausas reflexivas deben ser realizadas y compartidas por los estudiantes y por los profesores, teniendo en mira una regulación de las metodologías hasta entonces adoptadas. Se destaca así la premisa de que el aprendizaje se refiere a un proceso transformador de la experiencia, a lo largo del cual se construye el saber (Alarcão, 2005). El acto de aprender es fundamentalmente un acto de construcción personal de autonomía intelectual, activo y autorregulado, considerando que cuando el aprendizaje ocurre, las ideas y modos de raciocinar usuales se transforman (Oliveira, 2010).

La autorregulación del aprendizaje atañe al proceso activo y cíclico, en el que los estudiantes establecen los objetivos que lo comandan, intentando monitorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivación y comportamientos con el intuito de alcanzarlos (Rosário *et al.*, 2006). Es de hecho este concepto el



que está claramente relacionado con aquel de la autoeficacia de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, en cuanto elemento de predicción del comportamiento humano, al actuar sobre la motivación, sobre el esfuerzo dedicado y al tiempo invertido en la perseverancia para vencer las dificultades, así como en la resiliencia ante el fracaso (Bandura, 1993). Por su lado, Lourenço (2007) nos dice que la autoeficacia en el medio académico se identifica como siendo la percepción desarrollada por el estudiante acerca de sus capacidades para aprender o materializar comportamientos escolares al nivel pretendido en un área en particular, por lo que la creencia de la eficacia constituye una variable crucial en el proceso autorregulador, de tal forma que las fuertes creencias de auto-eficacia están directamente relacionadas con un mejor desempeño académico, lo que a su vez se repercutirá en el desempeño profesional (Oliveira, 2010).

Es por ello esencial suscitar la motivación de los estudiantes de forma a promover la (re)construcción de conocimientos, asumiendo que tanto los saberes como las experiencias se aprenden a partir de situaciones complejas integrando diversas competencias y recurriendo a disciplinas distintas (Fourez, Maingain y Dufour, 2008).

En conformidad, emerge la necesidad de aprender a aprender, lo que presupone un aprendizaje de habilidades que permitan adquirir contenidos curriculares, difiriendo así del aprendizaje directo de dichos contenidos.

¿Cómo se enseña lo que debe ser aprendido? ¿Qué estrategias de aprendizaje deben ser desarrolladas por el profesor? ¿Cuándo y cómo deben ser concretadas?

La naturaleza conceptual acerca de las estrategias de aprendizaje confiere un valor de uso por la ineludible necesidad de formación de los profesores acerca de la intencionalidad pragmática de las estrategias de aprendizaje. Se refiere al perfil del “profesor estratégico”, como siendo el de un profesional poseedor de ciertas habilidades reguladoras que le permitan la planificación, y el acompañamiento en cuanto tutor y la evaluación de sus procesos cognitivos, relativamente al acto de aprender los contenidos que

deberá impartir y en relación a su actividad docente, en el momento de negociar con los estudiantes los significados de contenido que aspira compartir.

Bateson (1999) describe el concepto de deutero-aprendizaje como un proceso de aprender-a-aprender, o sea, aprender en contexto. Esta perspectiva se basa en la acción interactiva y recursiva del aprendizaje como proceso interaccional y globalizante de interdependencia ante el triangulo de la actuación didáctica: profesor, estudiante y sabiduría.

Morin (1997) presenta a la sabiduría como siendo el proceso de auto-crítica y de esfuerzo de comprensión, en la concienciación de los límites en cuanto adquisición de humanidad.

Ser estudiante es ser aprendiente, un aprendiente a lo largo de la vida, auto-crítico y auto-reflexivo, que es capaz de definir sus objetivos, en conciencia de los límites, determinando qué conocimiento dispone y qué necesita para resolver las situaciones complejas que se le anteponen. Se espera de él que se familiarice con las estrategias metacognitivas de auto-regulación del aprendizaje.

En esta tríada coevolutiva se destaca, además, el papel mediador del profesor respecto al saber que proviene de una multiplicidad de procedencias de información, de tal forma que en esa mediación dirigida a crear, estructurar y dinamizar situaciones de aprendizaje, fomenta el aprendizaje y la autoconfianza en las capacidades individuales para aprender. Es sobre todo en la información procesual que emerge del papel de profesor, en el intuito de ayudar al estudiante a transformarla, lo que significa una inversión continua en su autoformación, de forma a constituirse como un profesor reflexivo que dialoga con un estudiante reflexivo (Alarcão, 2005). Y, en la promoción de la reflexividad sobre la experiencia, le cabe al profesor integrar junto con el estudiante los métodos de cuestionamiento y de observación, como claves de acceso a la curiosidad (Perrenoud, 2002). En efecto, hacer preguntas es declaradamente una estrategia pedagógica privilegiada por los profesores pro-activos (Rodrigues *et al.*, 2006). Para ello será necesario motivar e involucrar a los estudiantes en



la búsqueda permanente del conocimiento y que los educadores adopten métodos pedagógicos innovadores y estimulantes del aprendizaje (Oliveira, 2010). Se destaca que no está excluida la necesidad de que en algunas situaciones se use un tipo de enseñanza más expositivo, en esta metodología de educación en la que la práctica tiene un papel esencial.

Le cabe también al profesor crear un contexto didáctico favorable al proceso de transferencia de competencias o de conocimientos adquiridos por los estudiantes en un contexto específico para otras situaciones intradisciplinarias o transdisciplinarias, a través de la metacognición, permitiendo una apertura a la flexibilidad y una (re)configuración ante situaciones inéditas, contrariando la fragmentación de los saberes. Ello sucederá, por una lado, por la formación continua; por otro lado, por procesos de investigación, enfocados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y basados en el desarrollo de competencias. Respecto a esto, destacamos al estudio de Jardim (2010) por haber revelado sus competencias transversales fundamentales a la intervención promotora del éxito académico en la educación superior: la autoestima, la autorrealización, la empatía, la asertividad, el soporte social y la cooperación.

Las creencias de autoeficacia desempeñan un papel causal en su desarrollo y en la utilización de las competencias académicas (Pajares y Schunck, 2001). El estudio desarrollado por Oliveira (2010) en el contexto portugués, nos remite a la necesidad de promoción de dichas creencias por parte del profesor, considerando las cuatro fuentes que originan esas creencias: experiencias de maestría, aprendizaje por observación, la persuasión verbal y social y los estados emocionales y fisiológicos.

En lo que concierne al proceso de evaluación, incorporado a la pedagogía hacia la competencia, se reporta a la evaluación formativa, ya sea la auto-evaluación, la evaluación por pares o aquella realizada por el profesor. Su carácter debe ser eminentemente pedagógico y debe constituirse como una oportunidad para aprender. La misión será evaluar para aprender, y no

aprender para evaluar (Oliveira, 2010). Ello implica la aclaración para los profesores y para los estudiantes del objetivo de las competencias pretendidas, de los procesos operacionales y la construcción de indicadores de adquisición o de no adquisición. Por otro lado, la información ofrecida al estudiante debe tener un carácter de frecuencia, de particularización y de contextualización, permitiéndole efectuar la autorregulación del aprendizaje, destinada a su progresión.

De igual forma, la observación del estudiante en la solución de una situación-problema compleja asociada al diálogo pedagógico con el profesor constituye una rica fuente de informaciones evaluadoras. Será importante no sólo evaluar lo que el estudiante sabe, sino similarmente aquello que logra hacer con aquello que sabe, ya que la “competencia debe ser vista como un proceso que relaciona recursos, una acción en función de esos recursos y un resultado obtenido en función de la percepción de la situación y de las estrategias de movilización de los recursos” (Fourez, Maingain y Dufour, 2008: 284).

La movilización de dichos recursos debe permitir el establecimiento de dos dimensiones esenciales de la competencia: la dimensión individual que caracteriza la competencia real y singular y la competencia requerida que traduce el dominio colectivo y que le permite establecer referenciales integrativos y no fragmentados del saber. Desde esta perspectiva Boterf (2005) problematiza la competencia como siendo el eje dinámico entre el saber-hacer y el saber-actuar, desde una lógica de prescripción abiertamente direccionada hacia la anticipación y actuación pluridimensional.

La educación se constituye así como un instrumento de transformación que se enfoca hacia el futuro, según una doble dimensión teórica y humanista, el aprendizaje es concebido como siendo un componente esencial en el proceso de adquisición y/o desarrollo de competencias necesarias al ejercicio profesional autónomo, en un contexto de conocimiento interdisciplinar y dialógico. A pesar de que los modelos formativos sean caracterizadores del conocimiento disciplinar (Figueiredo, 2009), los presu-



puestos de la interdisciplinaridad apoyan el sentido de la procura de mecanismos comunes en la articulación de lo que parecía no ser articulable, en términos pedagógicos-educacionales.

Se refuerza así la emergencia de la reforma paradigmática de la construcción de aprendizajes reflexivos y que se reporta a la aptitud en organizar el conocimiento.

El cambio de paradigma ocurre bajo la forma de rupturas discontinuas, hacia una visión holística y ecológica de la enseñanza, que según Capra (1996) reconozca la importancia fundamental de todos sus actores, interconectados en contextos cíclicos de la naturaleza, desde una perspectiva integrativa y transformadora del conocimiento.

Los procesos reflexivos que sirven de mediadores de las interacciones pedagógicas deben por ello contribuir a la prosecución de la misión de la enseñanza que según Morin (1999) se caracteriza por tres aspectos fundamentales:

- La oferta de una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar y dedicarse a los problemas multidimensionales;
- La capacidad de respuesta a los desafíos colocados a la condición humana por la complejidad creciente de los contextos sociales;
- Enseñar la ciudadanía terrestre en su dimensión antropológica incluyendo a sus diversidades individuales y culturales.

La reforma del pensamiento en la educación está regida por los principios de la pedagogía en contexto, fundamentada en el paradigma constructivista y humanista sostenedor de la cultura científica y de la cultura de la humanidad.

Referencias

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4º ed. San Pablo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. y Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2º ed. Coimbra: Livraria Almedina.

- Apóstolo, J. y Gameiro, M. (2005). "Referências Onto-epistemológicas e Metodológicas da Investigação em Enfermagem: uma análise crítica". *Referência, 2º serie (1)*: 29-38.
- Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito*. Lisboa: D. Quixote.
- Bateson, G. (1999). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. et al. (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 8º ed. Porto: Asa.
- Bandura, A. (1993). "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Capra, F. (1996). *A Teia da Vida*. San Pablo: Editora Cultrix.
- Figueiredo, M. (2009). "Enfermagem de Família: Um Contexto do Cuidar". Tesis de doctorado. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidad de Porto.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fourez, G.; Maingain, A. y Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Newbury Park: SAGE.
- Gergen, K. y Warhuus, I. (2001). "Terapia como construção social: características, reflexões, evoluções". En O. Gonçalves, *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança (27-64)*. Coimbra: Quarteto.
- Jardim, J. (2010). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LeBoterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. 1º ed. Porto: Asa.
- Le Moigne, J. (1999). *O Construtivismo Dos Fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget.



- Lourenço, A. (2007). "Processos Auto-regulatórios em Alunos do 3o Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-eficácia e da Instrumentalidade". Tesis de doctorado. Universidad do Minho.
- Maturana, H. y Varela, F. (2005). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. San Pablo: Palas Athena.
- Morin, E. (2002). *Reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Amor Poesia Sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, P. (2010). "Auto-eficácia específica nas competências do enfermeiro de cuidados gerais: percepção dos estudantes finalistas do curso de licenciatura em enfermagem". Tesis de maestría, Universidad de Portucalense Infante D. Henrique.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). "Self-beliefs and school success: self-efficacy, selfconcept, and school achievement". En R. Riding y S. Rayner (eds.), *Perception* (239-266). Londres: Ablex Publishing.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Popper, K. (1992). *Em Busca de Um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenêutica e ideologias*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rodrigues, M. et al. (2006). *Da aprendizagem construída ao desenvolvimento pessoal e profissional*. 1º ed. Coimbra: Formasau.
- Rosário, P. et al. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o estudar na Universidade*. Coimbra: Almedina.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcellos, M. (2005). *Pensamento Sistêmico: O Novo paradigma da Ciência*. Campianan: Papyrus.
- Wittgenstein, L. (2008). *O Livro Azul*. Lisboa: Edições 70.

CURRÍCULO REDUCCIONISTA VS. CURRÍCULO SUSTENTABLE

*Juventina Salgado Román**

Después del predominio del pensamiento fragmentado por más de 300 años, han comenzado a resurgir y a reintegrarse planteamientos de la sabiduría antigua, de los grandes pedagogos y de teorías de vanguardia de distintas disciplinas que se conocen como la *nueva ciencia*. Tales aportes están impactando ya el campo educativo, sugiriendo un currículo que considere al estudiante como una totalidad. La educación escolar de nuestras sociedades modernas no consideran ese carácter multidimensio-

* Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), México. Maestra en Filosofía Perenne por el Centro de Estudios Maitreya, Institución Analítica y Filosófica de Argentina. Licenciada en Sociología por la UAG. Ha cursado diplomados en Filosofía Política, Educación Holista y Filosofía Perenne. Docente-Investigadora titular en el programa de la Licenciatura en Filosofía de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la UAG. Integrante del Cuerpo Académico Humanismo y Sustentabilidad, en la línea de investigación Humanismo y Conocimientos Sustentables. Autora de los libros *Una aproximación a la filosofía perenne* (2007), *Aprendiendo entre cuadernos, trompos y maíz* (2007) y *Valores, espiritualidad y conciencia* (2010); coautora de otros libros y articulista en revistas nacionales e internacionales, así como conferencista en eventos nacionales e internacionales.



nal y los planes de estudio y contenidos de los currículos están enfocados fundamentalmente en la dimensión sólo cognitiva, que se refiere básicamente a los diferentes procesos del pensamiento y al razonamiento lógico; justamente porque el punto de partida es una concepción fragmentada e instrumental, acorde con la metáfora del estudiante-máquina. De esa manera las otras dimensiones son ignoradas y, en consecuencia, los procesos de aprendizaje distan de ser no sólo significativos sino también fundamentalmente integrales.

Regularmente el resto de las dimensiones son excluidas, tal como la social, que posibilita la construcción de significados compartidos, en tanto que el aprendizaje sucede en un contexto social que prácticamente va más allá de las aulas. El estudiante en su condición de sujeto debiera orientarse a la comunidad y a la justicia social; pero la educación convencional ha relegado esa función. La dimensión corporal en las escuelas se limita a la gimnasia y a los deportes, pese a que en su sentido integral debiera incluir prácticas diversas que proporcionen bienestar en un sentido amplio (respiración, yoga, alimentación, ejercicio, por ejemplo). La dimensión afectiva es otra que también ha sido excluida de los espacios escolares, los procesos de aprendizajes genuinos comportan una carga emocional, en ese sentido la razón y emoción son dos aspectos inseparables; paradójicamente la concepción de la educación oficial no permite tal integración, por el contrario, puntualiza conductas que separan a profesores y estudiantes, pareciera que a mayor distancia entre ambos, mayor aprendizaje de los segundos. El mismo destino de exclusión tiene la dimensión de la estética, aunque la educación debe ser más un arte que una tecnología, a través de la que se genere el despliegue de la creatividad y belleza, como procesos que otorgan sentido a la existencia; en tanto que el arte, expresión de las experiencias internas, debe estimularse en sus diferentes manifestaciones. La dimensión espiritual sería considerada el corazón de una educación integral y sustentable, pues, entendida como “estado de síntesis y de unidad con uno mismo, con los otros y con el Todo, como el arte de la sublimación y reconciliación con las energías

primordiales y el consecuente desapego de las formas reactivas del yo”,¹ nos conduce a formas de vida incluyentes y que anteponen el bienestar colectivo antes que los intereses personales. Sin embargo, la escuela ha relegado también esta dimensión.

Si queremos una educación para una vida sustentable, necesariamente tendremos que considerar el problema desde una perspectiva radical. Esto supondría replantearnos la educación en toda su complejidad y en el contexto de un paradigma con fundamentos filosóficos distintos de la realidad. Hasta ahora la educación es concebida de manera fragmentada, reduccionista y mecánica, donde los estudiantes han perdido en buena medida su naturaleza de sujetos y son tratados más como objetos que reciben una enorme cantidad de información y, en cambio, el conocimiento pareciera ser sólo privilegio de los docentes. El quehacer de los profesores todavía es ejercido de forma eminentemente tradicionalista, en la que unos enseñan y otros aprenden, negando y cerrando con ello toda posibilidad de construcción conjunta del aprendizaje y la generación del conocimiento, que amplíe y se enriquezca más allá de las aulas.

Sin embargo, el aprendizaje en su sentido integrador supone pasar de una conciencia egocéntrica a una sociocéntrica o cosmocéntrica, que beneficie la vida como valor supremo y como un todo inseparable y sagrado. Buscando, antes que el beneficio personal, el bienestar común, con el que todos seamos ganadores. Indudablemente, la espiritualidad, en su sentido más genuino y no como doctrina dogmática, sería la columna vertebral de una educación que nutra lo mejor de cada estudiante y que propicie aprendizajes teóricos y prácticos tendientes a una vida sustentable en todos sus campos y dimensiones, cuyo principio rector sea el respeto y la reverencia por la vida. Cuando los procesos de aprendizaje se articulan con las experiencias de interioridad es

¹ Salgado Román, Juventina. 2007. *Valores, espiritualidad y conciencia*. México. Ediciones Eón. Pág. 51.



posible encontrar el sentido profundo de la existencia, entonces el mundo externo es significativo sólo en la medida en que atiende las necesidades esenciales del ser humano.

La educación actual pone énfasis en elevar el coeficiente intelectual de los estudiantes, la excelencia y los altos puntajes académicos, atendiendo a políticas cuyos parámetros son retomados de la lógica empresarial. Las necesidades vitales de los seres humanos son relegadas como algo irrelevante; de ahí que las reformas educativas estén más bien orientadas a satisfacer necesidades de mercado, concentradas en un mínimo porcentaje de la población mundial, mientras que el peso de las crisis económicas, sociales y culturales recae en la gran mayoría de la población. Frente a este escenario no podemos dejar de preguntarnos: ¿es importante la excelencia académica para elevar el coeficiente intelectual, cuando hay millones de niños muriendo de hambre y millones de personas suicidándose cada segundo?, ¿es más prioritario atender las políticas de certificación y acreditación de las instituciones de educación superior que atender el llamado urgente de nuestro planeta, que se encuentra ya en fase terminal? Hay muchas interrogantes que tendremos que poner en la mesa de la discusión, porque la educación no tiene porque seguir siendo un campo ajeno a los problemas que atañen a la mayoría de la especie humana.

Educar para una vida sustentable supone generar aprendizajes que consideren al estudiante como un ser humano pleno, completo y, en consecuencia, que impliquen cambios profundos de conciencia, tanto en los docentes como en los estudiantes, donde se atiendan las diferentes dimensiones y en esa medida se impulse el desarrollo de capacidades mentales que han sido ignoradas y reducidas al uso de 7% del cerebro, si no es que menos, como lo señalan recientes investigaciones de científicos de la llamada nueva ciencia. Quizá históricamente ha sido conveniente para los poderosos mantener en la ignorancia a millones de personas. Afortunadamente la idea del siglo XIX de considerar al estudiante como una máquina está dando paso al planteamiento de que somos organismos red, donde hay vida y movimiento y de

esta manera el ser humano debe ser honrado y respetado como diferente, pero complementario de la misma unidad y la misma naturaleza divina.

El sistema educativo prevaleciente enfoca su atención en la formación de buenos profesionistas, según los principios del mercado y ni siquiera en un sentido social más amplio. No obstante, las crisis actuales nos están empujando a reflexionar acerca de cómo formar profesionistas capaces de integrar diferencias de un mundo tan diverso y complejo, en lugar de dividir y confrontar. Paradójicamente, las crisis a nivel planetario están generando movimientos sociales, preocupados por los más recientes y catastróficos diagnósticos del planeta. Hoy, no basta con hacer de los estudiantes sólo buenos profesionistas, urge educarnos tanto docentes como estudiantes, para ser mejores seres humanos, capaces de generar no una revolución con violencia, sino una interior y de conciencia, que permita recuperar nuestra más genuina condición racional y humana. El aspecto cognitivo es importante y tiene su lugar igual que el resto de las dimensiones, pero desvinculado de las demás conduce a la formación de profesionistas competitivos y egocéntricos, justamente porque somos copartícipes de un paradigma que privilegia las posesiones materiales por encima de todo. A los futuros profesionistas se les forma para tener estatus y saber cómo enriquecerse materialmente; mas, aunque el bienestar material es importante, no es suficiente si se deja de lado el desarrollo espiritual.

Más allá de la interdisciplinariedad que propone la educación mecanicista, está la transdisciplinariedad, que trasciende el conocimiento de las disciplinas al abordar las dimensiones externas e internas del ser humano. Mientras la educación mecanicista supone el conocimiento de manera fragmentada, una visión de sustentabilidad lo consideraría de modo integral, no sólo en sentido sistémico, sino en el más amplio e incluyente. Hasta ahora el modelo educativo mecanicista es reduccionista, pues parte del principio de causalidad sugerido por la física newtoniana, cuyos conceptos de espacio y tiempo son absolutos y deterministas, es decir, cuando se conoce la posición exacta de una partícula,



se podrá saber también su velocidad y viceversa, si se conoce su velocidad se podrá predecir con toda certeza su posición. Este planteamiento, trasladado al campo educativo, significa que, si enseñamos los contenidos de determinados currículos y con cierta pedagogía, lograremos los objetivos propuestos en nuestro programa. En general, los planteamientos de esta física proponen un mundo predeterminado, con certidumbre más que con incertidumbre, al negar la apertura a la sorpresa y la amplia gama de posibilidades que tiene el hombre de crearse y recrearse como sujeto social, cancelando todo margen para desarrollar la capacidad de asombro, imaginación y sensibilidad para la creación de belleza y el valor por la vida.

Por otra parte, la educación oficial está centrada en enseñar, el profesor enseña y los “alumnos” deben aprender y si no aprenden significa que no son inteligentes; con esta lógica la educación se reduce a formas muy específicas del aprendizaje, no toma en cuenta que hay distintos estilos y ritmos de éste. Todavía sigue prevaleciendo la vieja teoría de que los seres humanos poseemos sólo una inteligencia, a saber, la lógico-matemática y verbal; pese a que recientes investigaciones están encontrando que tenemos o podemos desarrollar por lo menos siete tipos diferentes de inteligencias, por cierto la más reciente se refiere a la *inteligencia espiritual*. La concepción fragmentada y reduccionista de la educación conduce a que el profesor se asuma como único portador del conocimiento y de la inteligencia y en ese sentido como el que enseña, por tanto el compromiso del profesor es a lo sumo explicar bien; de modo que, si el estudiante no aprende, esa no es incapacidad del profesor sino del estudiante como receptor de la educación. Este obsoleto paradigma debe ser trascendido por uno integrador y sustentable en el que tanto estudiantes como profesores aprendemos con un currículo dinámico y no estático.

Con el paradigma determinista de la física clásica, el sistema educativo oficial también se asumió como predeterminado y causal, de manera que, si se conocen los contenidos que se enseñarán, se sabrán anticipadamente los objetivos que se alcanzarán, de ahí que éstos se enfatizen y se planteen de un modo que puedan ser

casi medibles. Sin embargo, los hallazgos de la física moderna sugieren el principio de la incertidumbre, que comienzan ya a influir en una nueva visión del campo educativo, planteando el conocimiento como indeterminado, a partir de un currículo centrado en preguntas y en la naturaleza humana como generadora de cambios profundos en la conciencia; en ese sentido la educación es entendida como transdisciplinaria, mientras que el currículo de la educación mecanicista está centrado en disciplinas y en la ciencia que genera únicamente cambios superficiales de la conducta.

La educación oficial escolarizada se realiza sólo como una disciplina académica, pues parte de una psicología mecanicista y reduccionista que supone posible conocer la dimensión externa y cuantitativa del universo sin antes conocernos a nosotros mismos. La educación sustentable aquí propuesta se sugiere como un campo de indagación y, por tanto, de construcción, entendiendo que los seres humanos atraviesan su propia subjetividad como procesos de autoconocimiento, que amplía, enriquece y resignifica la percepción del mundo externo. Una educación donde el estudiante se experimente junto con sus profesores, como generador del conocimiento y como parte esencial de los procesos educativos.

La UNESCO ha planteado cuatro postulados o pilares: 1) aprender a aprender, 2) aprender a hacer, 3) aprender a vivir juntos y 4) aprender a ser. Sin embargo, nuestro sistema educativo está diseñado para atender sólo los dos primeros, que se sitúan en la superficie de la subjetividad y, por tanto, sólo en dimensiones cognoscitivas; mientras que los más relegados son justamente aquellos que serían reflejo del autoconocimiento, en este sentido tampoco podemos hablar de una educación integral, porque centrar la atención únicamente en éstas dimensiones conduce hacia prácticas parciales y fragmentadas de estos postulados. Para operarlos en su totalidad tendríamos que partir de la naturaleza compleja del estudiante, en tanto ser humano.

“Aprender a ser” es el principio menos comprendido en la educación oficial y el más importante para el desarrollo integral y dotarnos de las herramientas ontológicas y epistemológicas



para una vida sustentable, como aquí lo estamos planteando, pues supone autoconocimiento de quiénes somos y del lugar que ocupamos en este mundo. “Aprender a ser” es un proceso que nos lleva a hacernos conscientes de nuestra naturaleza eminentemente espiritual, de que estamos interconectados con todo en este grandioso organismo vivo llamado Tierra. Cuando la transformación se da desde la conciencia, es proyectada en todos los espacios de la vida, de manera que se impacta tanto el mundo interno como el externo. Cambiar la perspectiva desde la conciencia nos conduce hacia la reintegración como unidades de totalidad, ampliando con ello nuestro sentido de identidad y, por ende, crece la capacidad de establecer relaciones de armonía con los otros, con la comunidad, con la sociedad, con el planeta y con el todo el universo. Una educación que contemple este pilar, que la UNESCO propone en su sentido más genuino, nos abrirá nuevos horizontes para que tanto alumnos como docentes construyamos alternativas que nos hagan sujetos capaces de convertir los espacios educativos en lugares sagrados, no en campos de batallas académicas y de despliegues egocéntricos. En esa medida se verá favorecida nuestra capacidad valorativa hacia la trascendencia y, por consiguiente, a respetar toda forma de vida de la que somos parte esencial. Al relegar las experiencias subjetivas y al desatender la revitalización de nuestro mundo interno, los docentes erróneamente creemos que podemos cambiar a nuestros estudiantes, sin cambiar primero nosotros más allá de los discursos académicos.

Los aprendizajes de la educación que todavía ejercemos están orientados hacia el insuficiente y parcial desarrollo del pensamiento; mientras que los de una educación más integradora y sustentable tendrían que considerar el desarrollo de la inteligencia, pero no aquella que se reduce a la lógico-matemática y verbal, sino la que busca el desarrollo de mejores seres humanos, tomando en cuenta que, de acuerdo a la *teoría de las inteligencias múltiples* propuestas por Howard Gardner, el ser humano puede desarrollar por lo menos siete inteligencias además de las ya conocidas, a saber: lógica-matemática, lingüística, musical, corporal, espacial, interpersonal e intrapersonal. Hoy, con estudios posteriores a los

de este autor, se están considerando como posibles la *inteligencia naturalista* y la *onírica*. Además está planteándose con fuerte reconocimiento y amplia aceptación la inteligencia espiritual. Es justamente los supuestos de ésta los que darían soporte a una educación para una vida sustentable.

La inteligencia espiritual como fundamento de una educación sustentable

En la primera parte del siglo XX la *inteligencia intelectual* fue novedad e impactó los espacios escolares, tanto que ha sido parte esencial del sistema educativo tradicional. Esta teoría ha contribuido a las prácticas fragmentadas del conocimiento, al separar a los estudiantes “inteligentes” de quienes no lo son. Hoy todavía se encuentran manifestaciones de esta visión reduccionista de la inteligencia, especialmente en las escuelas de nivel básico.

Ya para los años noventa, Daniel Goleman plantea su teoría de la *inteligencia emocional*. A través de la que se reconoce que los seres humanos poseemos una dimensión emocional tan importante como la cognitiva, cuya inteligencia puede también desarrollarse o poseerse igual que la del coeficiente intelectual.

Más tarde Howard Gardner expone su teoría de las inteligencias múltiples, hoy ampliamente conocida en el campo de la pedagogía, él plantea que existen cuando menos siete inteligencias, incluyendo la lógico-matemática y verbal. Evidentemente no todos poseemos todas estas inteligencias, pero lo cierto es que todos somos inteligentes en algún sentido, o como dice Goleman en su libro *El espíritu creativo*, todos somos buenos en algo. Como vemos estas teorías echan abajo la idea dualista de inteligentes-tontos y reivindican la diferencia como parte de la unidad. En términos generales estos son los antecedentes de la inteligencia espiritual que sientan las bases de un pensamiento más integrador del conocimiento y de los estudiantes.

¿Por qué es importante comprender estas teorías y fundamentalmente impulsar el desarrollo de la inteligencia espiritual en el quehacer educativo?, justamente porque es esta inteligencia la que



nos posibilita generar valores esenciales que nos integran con otras formas de vida y con todos los ecosistemas, como parte vital de las redes de organismos vivos del planeta. Es la inteligencia espiritual la que nos permite restaurar el equilibrio y reintegrarnos en una totalidad armónica. La comprensión y la práctica de esta teoría conducirá entonces, y sólo entonces, a desplegar los postulados de “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”.

Danah Zohar plantea la inteligencia espiritual como parte esencial del reconocimiento de lo que somos y como base fundamental para encontrar el sentido profundo de la vida. Sosteniendo que somos seres espirituales en la medida en que nos hacemos preguntas fundamentales, condición inherente al ser humano desde sus orígenes y a lo largo de toda su historia. De hecho, la necesidad de que las cosas tengan algún sentido ha permitido la evolución de la conciencia, así como la capacidad de enjuiciar y valorar situaciones.

La inteligencia espiritual permite que los seres humanos seamos creativos y capaces de cambiar las circunstancias. Mientras que el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional no son suficientes para explicar la complejidad de la inteligencia del ser humano. La inteligencia emocional no nos permite reconocer en qué situación nos encontramos para proceder sin dañar a otro, en cambio la inteligencia espiritual sí. Prácticamente, ésta integra todas nuestras inteligencias, complementándose. Al coeficiente intelectual y a la inteligencia emocional les falta una fuente común con la que se puedan integrar, es decir, carecen de la dimensión transpersonal. De ahí que la inteligencia espiritual nos ofrezca un posible proceso terciario que unifica, integra y potencialmente transforma creativa y significativamente el material que nace de los procesos del coeficiente intelectual y de la inteligencia emocional. Así es como la inteligencia espiritual nos ayuda a encontrar el sentido de la vida: nos equilibra y nos hace completos.

La búsqueda de sentido nos convierte en las criaturas espirituales que somos y es la motivación principal de nuestras vidas. A juicio de Zohar, las crisis existenciales de hoy son eminentemente

de naturaleza espiritual; cuando las cosas materiales o los estatus sociales ya no son suficientes para una satisfacción más profunda de la vida y, por el contrario, producen vacío, se puede generar una crisis de sentido; nace entonces una necesidad más trascendente y espiritual. Estas crisis son típicas de jóvenes sensibles, que tienen voluntad de sentido pero que se sienten frustrados en el mundo de hoy; de ahí que en nuestra sociedad se haya agudizado el suicidio en los jóvenes, pues las crisis de significado puede incluso ocasionarlo. Paradójicamente, es justamente ahora que la filosofía tendría más que hacer en los espacios ontológicos, como una disciplina que nos permite la reflexión existencial, cuando está siendo atacada, excluida y hasta desaparecida de planes de estudio de algunas instituciones educativas a nivel mundial.

Sin embargo, más allá de las reflexiones que en el campo de la filosofía tradicional se hacen, hoy más que nunca requerimos conocer el mundo interno que nos permita respondernos a las preguntas fundamentales, si no sabemos quiénes somos y cuál es nuestro lugar en este mundo, tampoco sabremos hacia dónde ir. En ese sentido amplio y profundo la filosofía tendría que reivindicarse, pues en el reduccionista no ha encontrado hasta ahora respuesta a esas preguntas, curiosamente éstas se están encontrando en la nueva ciencia, especialmente es la física moderna. Desde Einstein para acá se está encontrando la respuesta a las preguntas fundamentales que el hombre se ha hecho desde sus orígenes, de ahí que para algunos científicos, como Stephen Hawkinps, la filosofía haya muerto. No obstante, hay que señalar que la filosofía perenne, como la sabiduría de todos los tiempos y de todas las tradiciones religiosas, está resurgiendo con mucha fuerza, la misma teoría de la inteligencia espiritual ha nacido en este marco.

Las crisis espirituales son típicas de esta sociedad, justamente porque se han alcanzado niveles de desequilibrio bastante altos; al enfatizarse el bienestar sólo en la vida material y relegar dimensiones vitales del ser humano, el desfase se acentúa. Sin embargo, la gente está buscando algo más que lo material, que satisfaga



necesidades trascendentes, sobre todo quienes ya tienen satisfechas sus necesidades básicas de sobrevivencia. Especialistas en temas de la conciencia sostienen que comienza a haber un enorme despertar espiritual y que de hecho ya ha comenzado una revolución interior. Por paradójico que parezca, son las mismas crisis que nos están empujando hacia nuevas formas de percepción. Nuestra sociedad moderna es una época sin objetivos, reglas y valores claros, hemos perdido el sentido de los valores fundamentales, pues, como dice Danah Zohar, nuestra sociedad es espiritualmente pobre y esta miseria no es privativa de una clase social, cultural o religiosa, sino un fenómeno que expresa ignorancia de Ser y, en ese sentido, tiene mayor impacto en los niveles de conciencia y consecuencias desastrosas para la vida de las diferentes especies del planeta; por eso hoy más que nunca necesitamos desarrollar una inteligencia que nos permita expandir el sentido de identidad y asumir el más amplio e incluyente, la única que por su carácter transpersonal nos ofrece esa posibilidad es la espiritual.

La educación centrada en los conocimientos orientados hacia el estatus y al enriquecimiento materia, no es alternativa para restablecer el equilibrio que los seres humanos hemos roto con el medio ambiente, así como para acabar con las crisis sociales y hasta existenciales que nosotros mismos hemos provocado. Los valores esenciales son subordinados a la formación puramente instrumental de los estudiantes, incluso la misma razón tiene ese carácter, en tanto que se reduce al desarrollo del intelecto, de la ciencia y la tecnología. Este acelerado crecimiento se encuentra en desfase con el desarrollo interior de la conciencia humana. Tal desfase conduce a prácticas dañinas para la vida y los ecosistemas, al hacer un uso inadecuado de los descubrimientos de la ciencia y la tecnología. El avance de ésta, sin un pensamiento avanzado, no genera elevadas condiciones de vida, sino atraso como especie humana. Si bien es importante y necesario el desarrollo científico y tecnológico, la evolución de la conciencia es fundamental para que estos avances se orienten hacia el bienestar común y hacia la formación de mejores seres humanos. En este sentido la

inteligencia espiritual representa la vía que articula la vida interna con la externa y que nos lleva a la comprensión profunda de la responsabilidad que tenemos como sujetos creadores de las circunstancias sociales y ecológicas.

Aunque hasta ahora no hemos dimensionado nuestros poderes, enfatizando más las limitaciones humanas, estamos a punto de hacerlo y comprender nuestro verdadero lugar en el universo. Paradójicamente, nuestro cerebro posee capacidades ilimitadas, pero desafortunadamente estamos condicionados a comportamientos autolimitadores; por ejemplo, la misma ciencia ha encontrado con qué facilidad se puede programar el cerebro de un recién nacido. Igualmente somos capaces de dar grandes saltos evolutivos, pero también somos tremendamente susceptibles a ser sometidos al condicionamiento. Para nuestra cultura es más importante la verdad científica que la apertura; según Marilyn Ferguson, tomamos como más importante estar en lo cierto que mantenernos abiertos, quizá porque asumir la grandeza de quienes realmente somos supone asumir también nuestra propia responsabilidad y que el mundo que tenemos es resultado de nuestras prácticas y percepciones equivocadas.

Tristemente una de las fuentes más importantes de las enfermedades culturales se encuentra en la escuela. La educación tradicional es la mejor prueba de que nos quedamos con la educación que fue para otro contexto histórico. Incluso mucha gente se siente desengañada de la educación tradicional, en parte porque los niños ni siquiera aprenden lo más elemental como escribir y leer y, por otro lado, porque la escuela es terriblemente deshumanizante, al grado de representar espacios de acoso de algunos niños hacia otros. Hace ya algunas décadas que se ha estado planteando por algunos especialistas en la materia que la escuela ha muerto como institución que responda a las necesidades no sólo intelectuales, sino también a las sociales más fundamentales. En ese sentido quizá podríamos encontrar contraposición con la educación extraescolar, sin el afán de privilegiar a la una y descalificar a la otra, pues ambas obedecen a un pensamiento fragmentado y mecánico,



lo cierto es que la educación extramuros es más significativa en la medida en que se encuentra más articulada a las necesidades vitales del ser humano.

La escuela es una de las instituciones menos dinámicas y en la que las teorías de vanguardia llegan tardíamente. Evidentemente, esto refleja una cosmovisión, por fortuna podemos modificar esa forma de pensar y de hecho ya está emergiendo una nueva, afectando favorablemente el quehacer educativo y sugiriendo reformar los programas con contenidos trasversales que impacten la conciencia de los estudiantes. Más allá de la escuela, hay escenarios donde diferentes personas ligadas a la educación se están transformando personalmente. Incluso muchos se están agrupando para trabajar juntos; estas redes tienen la investigación científica como aliada, gracias a ella es que nos enteramos, por ejemplo, de que hoy existen hallazgos importantes en la investigación sobre el funcionamiento del cerebro y sobre el desarrollo de la conciencia; estos avances nos están ayudando a comprender que, si queremos desarrollar nuestro potencial en el campo educativo, tenemos que cambiar nuestra forma de enseñar. Aun con todo lo paradójico que parezca, las crisis son un buen síntoma de que el barco se está enderezando.

Referencias

- Capra, Fritjof. 1999. *El punto crucial*. Buenos Aires. Estaciones.
- Capra, Fritjof. 2007. *El tao de la física*. Barcelona. Sirio.
- Diesbach, Nicole. 1999. *Frontera. ¿Qué nos separa?* México. Yug.
- Diesbach, Nicole. 2000. *Nuevo paradigma*. México. Orión.
- Ferguson, Marilyn. 1994. *La conspiración de Acuario*. Buenos Aires. Red Editorial Iberoamericana Argentina.
- Frankl, Victor E. 1999. *El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. México. Paidós.
- Grof, Stanislav. 2003. *La evolución de la conciencia*. Barcelona. Kairós.

- Gutiérrez Sáenz, Raúl. 2004. *Introducción a la filosofía*. México. Esfinge.
- Huxley, Aldous. 2000. *La filosofía perenne*. Barcelona. Edhasa.
- Laszlo, Ervin et al. 2000. *La revolución de la conciencia*. Barcelona. Kairós.
- Laurence, William L. 1966. *Nuevos horizontes de la ciencia*. México. Diana.
- Prigogine, Ilya. 2008. *Las leyes del caos*. Barcelona. Gedisa.
- Reimer, Everet. 1976. *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. España. Breve Biblioteca de Respuesta Barral.
- Salgado, Román Juventina. 2007. *Aprendiendo entre cuadernos, trompos y maíz*. México. Universidad Autónoma de Guerrero.
- Sametband, Moisés José. 1999. *Entre el orden y el caos. La complejidad*. México. FCE.
- Trilla Bernet, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. México. Ariel.
- Walsh, Roger y Vaughan, Frances (comps.). 1994. *Trascender el ego. La visión transpersonal*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 2001. *El ojo del espíritu*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 2003. *La conciencia sin fronteras*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 2003. *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 2003. *Una teoría de todo*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 2004. *Ciencia y religión*. Barcelona. Kairós.
- Zohar, Danah. 2002. *Inteligencia espiritual*. Barcelona. Random House Mondadori.



CONTRIBUCIONES AL CAMPO
DE LA COMUNICACIÓN
DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL.
LA EXPERIENCIA CUBANA

*Irene Trelles Rodríguez**
*Miriam Rodríguez Betancourt***

Introducción

La experiencia cubana en la enseñanza de la Comunicación Social se basa en cuatro aspectos definitorios: la formación integral de

* Doctora en Ciencias de la Comunicación, Profesora Titular de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, Vicedecana de Relaciones Internacionales y Posgrado de la misma facultad. Presidenta de la Comisión Nacional de la Carrera de Comunicación Social. Autora de textos sobre la especialidad de Comunicación Social. Integra el Tribunal Permanente de Doctorado de la Facultad de Comunicación. Colabora como docente y asesora de Programas de Diplomado y Maestría para la Universidad Bolivariana de Venezuela. Colaboradora en publicaciones especializadas cubanas y extranjeras.

** Profesora Titular Consultante de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Doctora en Ciencias de la Comunicación. Miembro del Tribunal Permanente de Doctorado de la Facultad de Comunicación. Autora de textos docentes para la carrera de Periodismo a nivel nacional. Profesora invitada en universidades de México y Venezuela. Colaboradora en publicaciones especializadas cubanas y extranjeras. Premio Nacional de Periodismo José Martí.



los estudiantes, el perfil amplio de los planes de estudio, su articulación con las disciplinas rectoras y la estrecha vinculación de la teoría con la práctica. Asimismo, ha resultado medular el diálogo sistemático con los actores sociales y la integración de fundamentos teóricos, por una parte, y de propuestas pertinentes, por otra, pues en el caso de las disciplinas el saber va de la mano con el hacer, sin timideces vergonzantes de ser tachada de ciencia aplicada pues, como afirma Martín Serrano, “el hacer teórico compromete como científico, como docente y también como intelectual, cuando lo que se escribe y lo que se enseña ejerce alguna influencia en nuestras sociedades”.¹

Quizá uno de los propósitos más importantes que pueden plantearse en el campo académico de la comunicación, a partir de la formación universitaria, radique en tratar de romper la escisión entre saberes aplicados, por una parte, y saberes teóricos, por otra.

A los distintos subcampos que integran el estatuto de campo académico, a saber, el científico, el educativo y el profesional, es necesario insuflar esta concepción que integra armónica e interactivamente las exigencias cognitivas, éticas y prácticas que corresponden a la unívoca relación entre universidad y sociedad.

El nivel de identificación con la realidad nacional y de participación en ella como protagonistas no se logra ni desde elucubraciones al margen de los procesos realmente existentes ni desde su aprehensión superficial y acrítica, que luego, inevitablemente, se expresará con la misma calidad.

La formación teórica que permite una comprensión científica de la compleja naturaleza del campo de la comunicación y del papel que debe desempeñar un profesional de esta especialidad está obligada a mantener un diálogo permanente con la formación de recursos expresivos que son, tienen que ser, su corolario y no un

¹ Martín Serrano, Manuel. “La producción de Teoría de la comunicación con procedimientos científicos”, *Razón y Palabra*, núm. 59, 2008.

simple repertorio acrítico de habilidades prácticas insertado en el nicho de las normas preceptivas.²

Con extrema síntesis y exactitud lo expresaba Daniel Prieto Castillo en 1988: “[...] nuestro ámbito se conforma por lo teórico y lo práctico, por un pensar y un hacer inseparables (hacer comunicación es saber y poder comunicar)”.

El caso cubano

La educación superior cubana, a partir de los críticos años noventa del siglo pasado, rediseñaría algunos de sus perfiles y orientaría como líneas más eficientes de trabajo la formación de especialistas de perfil amplio. En lo que respecta a la comunicación social, se revisarían los planes de estudio de las carreras y se adoptaría un plan de estudios que apuntara, en cada una de las especialidades, a preparar profesionales capaces de desempeñarse en una gama más amplia de esferas de trabajo.

A partir de estos cambios, en 1991 se decide sustituir la carrera de Periodismo por la de Comunicación Social y crear la Facultad de Comunicación, lo cual respondía a las demandas de la educación superior cubana en esos momentos y también a las tendencias prevalecientes en la enseñanza de la especialidad en América Latina, así como al hecho irrefutable de que hasta entonces la enseñanza privilegiaba la formación de reporteros y redactores para los medios, perfil que quedaba estrecho ante los requerimientos que de manera creciente demandaba la sociedad cubana en áreas tan singulares como la comunicación institucional, la publicidad, el diseño gráfico, la propaganda, las relaciones públicas y otras de similar dimensión como la comunicación masiva y la organizacional.

El escenario cubano de esos años demandaba del concurso de profesionales capaces de integrar la comunicación a los pro-

² Chillón, Albert. *Literatura y periodismo: una tradición de relaciones promiscuas*. UAB, Barcelona, 1999, p. 430.



cesos de búsqueda de mayor competitividad sobre la base de la participación, y la asunción de la dura y difícil competencia en el mercado internacional por parte de nuestros productos, intensificada por las presiones inherentes al bloqueo.

Se retoma entonces, a principios de los noventa, la práctica de la publicidad en Cuba y la de las Relaciones Públicas, que cobran especial fuerza, sobre todo en el sector turístico. Se renuevan los estudios de mercadotecnia y se crea la Asociación Cubana de Publicitarios y Propagandistas de Cuba,³ en 1993. Van surgiendo paulatinamente agencias publicitarias y, más tarde, se inician –tímidamente al principio y con mucho mayor brío en los primeros años del siglo XX– las aproximaciones a la mirada integradora que supone la Comunicación Institucional.

En el plano académico, los cambios referidos anteriormente condujeron a la adopción de experiencias docentes tendientes a establecer la existencia de la comunicación social como unidad de conocimientos legítima, dotada de particularidades y enfoques propios, que va alcanzando cada vez mayor definición e identidad. El plan de estudio diseñado desde esta perspectiva intentaba, además de entrenar a quienes lo cursaran en las habilidades prácticas imprescindibles, prepararlos para comprender el significado social, cultural e histórico de las distintas formas de comunicación y para incorporarse exitosamente a un entorno profesional marcado por constantes cambios tecnológicos y un agitado debate teórico.

Sin embargo, a pesar de la introducción de materias relacionadas con la Comunicación Institucional, las materias periodísticas seguían constituyendo las dos terceras partes del plan. A principios del año 2000, la Academia valora la pertinencia del diseño de dos carreras que abordaran de manera independiente el quehacer periodístico y el de la Comunicación Institucional. Al

³ En el 2004 adoptó el nombre de Asociación Cubana de Comunicadores Sociales.

año siguiente, quedarían aprobados por el Ministerio de Educación Superior ambos planes de estudio.

Para ambas carreras se acometió, de conjunto por académicos y profesionales de los dos sectores, un intenso proceso nacional de revisión de los anteriores planes y programas de estudio, realización de encuestas y consultas entre empleadores, profesionales en activo, funcionarios, estudiantes y recién graduados, expertos y otros actores sociales, así como la puesta al día de experiencias internacionales al respecto, sobre todo en el ámbito hispanoamericano. Como resultado de estas indagaciones surgió la definición actualizada del modelo del profesional al que se aspiraba en dichas carreras y que se plasmó en los respectivos planes de estudio.

En el caso del Plan correspondiente a la Carrera de Comunicación Social, éste se inserta en un proceso de reconocimiento social acerca de la necesidad de la gestión de comunicación e imagen en Cuba, sobre todo en lo relativo a la necesidad de la coordinación entre los campos, de su integración y, podría afirmarse, no solamente se inserta, sino que influye en gran medida en su conformación misma, proceso que se ha venido gestando de modo paulatino en los últimos años y apunta hoy a lo que pudiera convertirse en el inicio de la socialización de estos conceptos en esferas que hasta hace unos años no tenían conciencia clara de su importancia.

Los intentos de integración de acciones comunicativas en lo interno y en lo externo y la tendencia a incorporar la gestión de comunicación a la dirección estratégica en entidades se expresan en la sustitución gradual de la figura del divulgador institucional, básicamente orientado a comunicación mediática y externa, por el más contemporáneo perfil del comunicador institucional. Y se legitima considerablemente este campo al crearse Direcciones de Comunicación Institucional en importantes ministerios en tanto que comienzan a abrirse posibilidades de incorporación de la disciplina y el campo en sensibles espacios del sector empresarial e institucional.



La academia: espacio ideal

A partir de los años sesenta del siglo pasado, en Cuba se ha mantenido la concepción de que la formación del comunicador debe asumirse preferentemente en el nivel universitario, aunque no se han desechado vías alternativas para preparar cuadros para la profesión, sobre todo en determinadas circunstancias que así lo han demandado. Se ha entendido que, justamente, es en la instancia universitaria donde se puede dar respuesta cabal a la formación óptima de un profesional debido a la responsabilidad social y complejidad de las funciones que éste asume.

Los estudios universitarios suponen un grado superior de sistematización de los conocimientos, posibilitan la reflexión metódica, amplían el ámbito de referencias y criterios, abren horizontes cada vez más amplios, hacen a los estudiantes “más conscientes de sus derechos y obligaciones”,⁴ debido a los horarios específicos y a la disciplina que los centros académicos deben observar para su mejor funcionamiento.

El acercamiento en edades juveniles al conocimiento de muchos aspectos de la realidad social, económica y cultural mediante las investigaciones estudiantiles constituye una base invaluable para el futuro desarrollo profesional y humano de los educandos, los aproxima al conocimiento y aplicación de métodos científicos, coherentes, en tanto esa aproximación está marcada por el diseño de un plan de estudio orientado precisamente en esa dirección. Se reduce así la espontaneidad y la improvisación de otras experiencias.

La formación académica del comunicador desde la perspectiva universitaria indudablemente trasciende los límites del objeto en sí, en este caso, los modos de hacer comunicación, y se abre a una dimensión mucho más universal como resultado de un proyecto

⁴ Prado, Gustavo. “La nostalgia de un paradigma perdido”, Palabra-Clave, núm. 1, noviembre, 1996, p. 146.

ético y cultural comprometido socialmente. Esta formación no desecha ni tiene por qué excluir las virtudes de la formación empírica o autodidacta; lo posible, lo ideal es insertar el viejo paradigma en el nuevo, pero perfeccionándolo y subsanando sus carencias, llenando sus vacíos y depurándolo de sus vicios.⁵

La complejidad del fenómeno comunicativo como tal en la sociedad contemporánea se manifiesta en una amplia variedad de dimensiones: “[...] como meta y como proceso humano, como objeto interdisciplinario de investigación y enseñanza, como interrelación de agentes e instituciones, como práctica sociocultural y como circulación de información. Esto es, estamos siendo testigos de una multiforme transformación de la comunicación en tanto disposición humana y en tanto disciplina y profesión”.⁶

El abordaje de este fenómeno complejo y el futuro ejercicio de la especialidad en las circunstancias actuales no se basan únicamente en el conocimiento de técnicas y quehaceres profesionales, porque “El comunicador debe dominar, más que las computadoras y otras herramientas tecnológicas, el supremo arte de comunicar. Debe conocer el mundo de las ideas y dominar la forma eficaz de transmitir las. Debe ser capaz de reconocer, entender y señalar lo esencial de cada fenómeno así como su contenido ideológico y su significado social”.⁷

Hacia un enfoque propio en la formación del comunicador

A casi medio siglo de experiencia en la formación de profesionales en esta especialidad, resulta posible una consideración crítica, abarcadora y objetiva como nuevo punto de partida que permita dilucidar qué se debe rectificar, qué aciertos mantener y qué

⁵ *Ibidem*, p. 144.

⁶ Orozco, Guillermo. “Comunicadores hacia el año 2000: desafíos pedagógicos de su formación”, en *Diálogos*, núm. 39, julio, 1994, p. 78-89.

⁷ Umberto Eco, revista *Chasqui*, núm. 24, octubre-diciembre, 1987.



transformaciones pudieran acometerse, con el objetivo de lograr un egresado de excelencia.

Esta reflexión crítica es únicamente posible sobre la base de lo que podemos denominar el enfoque cubano en la formación del comunicador, que aspira a que el profesional que egrese de nuestras aulas se caracterice por clara conciencia de su papel como trabajador de la esfera político-ideológica y cultural, por su curiosidad universal, espíritu de investigación y pasión por comunicar correctamente, de modo veraz, sugerente y apelativo.

Este modelo responde a nuestra realidad sociopolítica, económica y cultural actual y esta relación, la realidad del país y el plan de estudio que a él se adecuan, es lo que le da singularidad a nuestra visión de la enseñanza de la comunicación, no porque sea mejor ni única, sino porque ese enfoque es propio y en ello reside su autenticidad. Sus presupuestos fundamentales son los siguientes:

Formación integral del estudiante

Lo que supone asumir una concepción científico técnica, económica, cultural, política, humanista y ambientalista en su desarrollo como futuro profesional y, junto a ello, la incorporación de las competencias propias de la especialidad, que deben basarse en la convicción, por parte de los futuros profesionales, de su papel como mediadores entre la sociedad y los públicos de la comunicación, a quienes tienen que concebir en su carácter de receptores activos, con capacidad crítica y nivel de recepción propia.

Vivimos en un mundo marcado, entre otros aspectos, por la tensión existente entre la agudización de las prácticas globalizadoras y la consecuente redefinición de los procesos identitarios, la influencia de las nuevas tecnologías en los comportamientos cotidianos y la creciente dominación económica e ideológica de los conglomerados transnacionales en los sectores de la información y la comunicación. En un contexto como el actual se imponen, por tanto, nuevos retos a la hora de utilizar eficazmente los múltiples soportes tecnológicos en pos de articular discursos capaces de

reflejar valores propios y que actúen con más protagonismo frente a los intereses hegemónicos, aun cuando éstos se encubran bajo el ropaje de supuesto respeto a la diversidad.

La comunicación atraviesa todas las esferas de la vida y, por tanto, hemos de entenderla también como parte constitutiva de los procesos sociales y no sólo en su dimensión meramente instrumental. De hecho, buena parte de nuestros problemas cotidianos se satisface actualmente de una manera más eficaz en virtud de que se concibe a la comunicación como parte importante de los procesos mismos.

El diseño de nuestros actuales planes de estudio privilegia la formación cultural humanística de los estudiantes al incluir en el diseño curricular disciplinas como Historia, Literatura, Filosofía, Economía, Arte, entre otras, con un fondo docente próximo al 40% del total de horas. Estas materias abordan fundamentalmente el área cubana y latinoamericana con una visión global que permite la identificación de los valores políticos, estéticos y éticos de las más relevantes manifestaciones del amplio ámbito de la cultura. Igualmente, se ha priorizado la formación de valores éticos en defensa del medio ambiente, sentimientos patrióticos y compromiso social en los estudiantes de comunicación.

Especial atención merecen las materias relacionadas con el conocimiento de la lengua materna como base para lograr habilidades comunicativas inherentes a la profesión. El estudiante también accede al conocimiento y consecuente análisis de las ideas económicas más trascendentes a lo largo de la historia de la nación cubana, desde el periodo colonial hasta el triunfo revolucionario, así como la evolución de la economía cubana durante las últimas décadas, como a sus resultados, aciertos, errores y búsquedas en el presente.

En cuanto a idiomas extranjeros, se estudia hasta años superiores el idioma inglés, por ser el más empleado en las labores de la profesión, centrándose sus objetivos en la formación de habilidades de lectura, conversación y comprensión. Asimismo, desde los primeros años, el alumno adquiere conocimientos necesarios de técnicas computacionales que se vincularán con las restantes materias, especialmente con las del ejercicio de la profesión.



Uno de los elementos fundamentales del concepto de integralidad al que se aspira es la vinculación de la teoría con la práctica, lo que significa la permanente relación del estudiante con la sociedad y su campo específico de trabajo futuro mediante realización de prácticas pre-profesionales durante toda la carrera, con el asesoramiento de profesionales en ejercicio.

En nuestro país se da una particular experiencia relacionada con la práctica estudiantil pre-profesional: el interés de los medios y comunicadores en apoyar y contribuir a la formación de los futuros profesionales que serán su relevo. Es esta la categoría que los profesionales en activo otorgan a los jóvenes en formación, no los consideran competencia y, por ende, no hay rechazo, sino todo lo contrario. Los centros han asumido que ellos constituyen elementos sustanciales en la tarea común de preparar a los futuros especialistas.

Perfil amplio

La situación cubana actual se caracteriza por profundos cambios debidos a problemas tan disímiles como la caída del campo socialista a inicios de los noventa, que trajo como consecuencia, entre otras, la pérdida del 85 % de los mercados, el bloqueo norteamericano durante casi medio siglo, nuestra condición de país con limitados recursos, entre los más importantes factores. Ello obliga, en el ámbito de la formación de especialistas, a la preparación de profesionales capaces de insertarse activamente en escenarios diversos, dar respuesta a cambios no previstos y participar en programas para el desarrollo acelerado del país en lo económico, lo social, lo cultural. Hay que lograr, por tanto, un óptimo aprovechamiento de los modestos recursos que el país posee y ponerlos en función de la formación de un especialista capaz de un pensamiento y una acción de suficiente creatividad y flexibilidad.

En el diseño curricular se debate hoy, en el nivel internacional, sobre el enfoque que debe regir en cuanto a perfil profesional: unos

abogan por la especialización o perfil estrecho y otros por la formación general o perfil amplio. En el caso de Cuba, debido a las condiciones anteriormente expuestas, se elige el perfil amplio, porque facilita al profesional roles diversos y cambiantes, sin subestimar las ventajas de la especialización que, sin duda, permite un mejor dominio de áreas particulares.

Tal amplitud, en lo que respecta al nuevo plan de estudio de la carrera de Comunicación Social, incorpora nuevos campos de actuación no considerados con suficiente énfasis en el diseño anterior. De este modo, el perfil profesional del comunicador se orienta a la gestión de comunicación en los diferentes niveles y tributa a competencias en diversas esferas de actuación, a saber: institucional, comunitaria, mediática, y se fundamenta en el dominio de bases teóricas y metodológicas para la indagación científica en cualquiera de ellas. No obstante, en virtud de las características del contexto actual, tal especialización puede lograrse en el cuarto nivel que goza de un considerable desarrollo en el país.

Articulación del plan en torno a una disciplina rectora

El plan se articula en torno a una disciplina teórica y práctica de carácter profesional que abarca los cinco años de las carreras a partir del primero y tributa directamente al modelo del profesional.

Esta disciplina está centrada en la formación de elementos teóricos, hábitos y habilidades necesarios para la elaboración de estrategias y productos comunicativos y para el desarrollo de actividades profesionales e investigativas en las diversas expresiones de la comunicación. En ella se conjuga la participación de profesionales en activo, las unidades docentes, la docencia especializada tutorial y el trabajo investigativo de carácter independiente.

Durante sus estudios, los alumnos desarrollan actividades pre-profesionales, conceptualizan estrategias comunicativas y elaboran productos para los distintos lenguajes, vinculándose a unidades docentes tanto en los periodos lectivos como durante la propia práctica laboral.



Al finalizar cada semestre, los estudiantes realizan trabajos de curso contemplados en la disciplina rectora, con un enfoque integrador porque vinculan la docencia, la práctica y la investigación científica.

En el caso de Comunicación Social, se asume una visión novedosa y muy prometedora: la disciplina rectora es la práctica profesional, lo que supone una mirada referente de las relaciones inseparables de los diversos niveles de la comunicación y su ejercicio en las diferentes esferas de actuación.

El trabajo de diploma que se realiza como culminación de los estudios se adscribe a la disciplina rectora y en él se deben abordar preferentemente temas vinculados con problemas de la realidad nacional relacionados, a su vez, con el campo de la comunicación social.

A modo de conclusión

El camino recorrido hasta hoy en la formación de los comunicadores cubanos acusa avances considerables si tenemos en cuenta que los estudios de comunicación en Cuba son de los más recientes en el nivel universitario nacional. Se han desarrollado, además, en medio de circunstancias muy difíciles, sobre todo en relación con las transformaciones de la sociedad, desde el punto de vista económico, social y cultural, cuya incidencia directa en estas disciplinas resulta evidente.

En consecuencia, la materialización del plan diseñado no puede sustraerse a estos avatares. Y así, a pesar de los avances indudables que significa contar con estos estudios superiores de Comunicación Social en prácticamente todas las regiones del país y del elevado porcentaje de profesionales egresados de las aulas universitarias en el caso de Periodismo, aún se registran insuficiencias que deben ser paulatinamente resueltas a partir del pensamiento creador, ajustado siempre a nuestras necesidades y a la acción consecuente en este sentido.

Ingentes esfuerzos se han realizado para el incremento de los fondos bibliográficos y la base material de estudio en general.

No obstante, ambas carreras requieren de una mayor producción teórica en cuanto al análisis profundo de los problemas de la comunicación contemporánea, especialmente en Cuba.

También en la investigación científica se registran resultados dirigidos a resolver problemas en los respectivos campos que, más allá del diagnóstico de las realidades, apunten a la prevención y a la propuesta de soluciones. Sin embargo, es necesario que cada vez más la investigación se sustente en la articulación cabal con el sector profesional correspondiente, sin olvidar que “la investigación académica tiene la finalidad de producir conocimiento teórico y aplicado por medio de la construcción de objetos, metodologías y teorías”.⁸

Otros logros pudiéramos mencionar, pero el más trascendente, en nuestra opinión, es haber establecido las bases de lo que podría constituir un modelo propio de formación del comunicador, a tenor de nuestras necesidades y perspectivas.

Diseño curricular

Para la formación del comunicador se han diseñado dos planes de estudio, sustentados en los principios del enfoque cubano anteriormente expuesto y atendiendo al campo de su respectivos desempeños profesionales, bien sea como periodistas o como comunicadores institucionales

Ambos planes se estructuran en cinco cursos académicos, divididos en dos semestres cada uno. Los dos primeros cursos atienden a la formación básica cultural y profesional, mientras que a partir del tercero se enfatiza en el nivel de creatividad e independencia del estudiante. Las carreras concluyen con la realización de un trabajo de diploma que debe demostrar la integración de

⁸ Vasallo de Lopes, En “La epistemología. Un terreno de urgentes reflexiones y necesarias aportaciones en el campo de la Comunicación”. Saladrigas Hilda, *Comunicología. Temas actuales*. Félix Varela, La Habana, 2007, p.12.



conocimientos y habilidades básicas para su futuro desempeño profesional. Aunque se mantiene el perfil ancho, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir materias opcionales de su interés

También son comunes los trabajos de curso interdisciplinarios y las prácticas laborales en los medios, tanto de la capital como de otras provincias.

Referencias

- Chillón, Albert. *Literatura y Periodismo. Una tradición de relaciones promiscuas*. UAB, Barcelona, 1999.
- Eco, Umberto. Nota de prensa sobre visita de Umberto Eco a Puerto Rico, *Chasqui*, núm. 24, octubre-diciembre, 1987.
- Fuentes, Raúl. *Diseño curricular para las escuelas de Comunicación*. Trillas, México, 1992.
- Hernández, Ángel. "Las investigaciones para la comunicación en Cuba: el ejemplo de Transcard", *Espacio*, núm. 1, 1999.
- Marques de Melo, José. "Reto actual de la investigación latinoamericana en comunicación", *Chasqui*, núm. 100, 2008.
- Martín Barbero, Jesús. "Las facultades de Comunicación no pueden renunciar a un proyecto de país. Conversaciones con Jesús Martín Barbero", *Signo y Pensamiento*, núm. 31, 1997.
- Martín Serrano, Manuel. "La producción de Teoría de la comunicación con procedimientos científicos", *Razón y Palabra*, núm. 59, 2008.
- Muñiz, Mirta. "¿Tiene alma la propaganda y la publicidad?", *Espacio*, núm. 1, 1999.
- Núñez Ladeveze, Luis. "El periodismo desde un enfoque interdisciplinario", en *Redacción para periodistas: informar e interpretar*. Ariel, Barcelona, 2004.
- Orozco, Guillermo. "Comunicadores hacia el año 2000,1. Desafíos pedagógicos de su formación", *Diálogos*, núm. 39, 1994.
- Planes de estudio de las carreras de Periodismo y Comunicación Social. Biblioteca de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana.

- Prado, Gustavo. "La nostalgia de un paradigma perdido", *Palabra-Clave*, núm. 1, noviembre, 1996.
- Prieto Castillo, Daniel. *Diseño curricular para escuelas de comunicación*. CIESPAL, Quito, 1988.
- Saladrigas, Hilda *et al.* *Comunicología. Temas actuales*. Félix Varela, La Habana, 2006.
- "Tesis y resoluciones sobre los medios de difusión masiva". Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, La Habana, 1976.



EL MITO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSAL
Y LA RESPONSABILIDAD POLÍTICA
DE NUESTROS ESTADOS:
UNA EVALUACIÓN CRÍTICA AL ODM2

Alonso Ramírez Alvarado

**Las buenas intenciones de la ONU respecto
de la educación universal**

La *Declaración Universal de Derechos Humanos*, en el artículo 26, ha reconocido que la educación es un derecho humano fundamental. Además, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el artículo 13, ha ampliado el reconocimiento de este derecho; éste en el artículo 14 obliga a los países que no hayan alcanzado la enseñanza primaria libre y obligatoria a adoptar un plan detallado de acción para lograrla, estableciendo una meta en un número razonable de años. Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño, en los artículos 28 y 29, reconoce este derecho universal de los niños.

Entre los ocho objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), establecidos para el periodo 1990-2025, en el segundo objetivo se propuso lograr la enseñanza primaria universal. Asimismo, se plantea en la meta 2º: “Asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.”

Los educadores no podemos negar que existe una buena intención en los formuladores y en los que aprueban estas declaracio-



nes. Tampoco podemos negar los esfuerzos que algunos Estados están realizando para cumplir con este objetivo y su meta.

Sin embargo, persiste la duda en cuanto a lograr el cumplimiento del objetivo dos de los ODM para 2015, y en caso de cumplirse deberíamos preguntarnos si dicho cumplimiento resuelve el problema de la educación para las mayorías empobrecidas del mundo; pero si no lo hace, debemos preguntarnos donde está la falta y que deben hacer nuestros Estados para resolver este problema.

¿Se logrará cumplir el ODM2 en el año 2015?

Los datos actuales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) permiten afirmar que el ODM 2 no se logrará en todo el mundo. Respecto a este objetivo, el informe de 2010 de las Naciones Unidas anunció que no será logrado en 2015 y propuso un breve análisis del porqué no se logrará dicho objetivo. Según ese análisis, existen cuatro razones que impiden el logro de la educación primaria universal. El informe incluye como razones las desigualdades y las enumera en el siguiente orden: la pobreza, el costo de la educación, las barreras sociales y culturales y la discapacidad y marginalización.

En el informe 2012, titulado *The Millennium Development Goals Report 2012*, se deja la impresión de que el objetivo puede ser logrado. Dicha esperanza implícita se basa en los siguientes datos, que provee el informe:

1. En los países en vías de desarrollo el porcentaje de niños matriculados en la primaria aumentó de 82 a 90%, entre 1999 y 2010, aunque reconoce que este crecimiento es muy lento desde 2004.
2. La UNESCO reconoce que el objetivo se cumplirá realmente cuando todos los niños del planeta no sólo se matriculen, sino que también concluyan la educación primaria. Los datos globales provistos muestran que hubo un incremento de niños que terminaron primaria, del 81 %, en 1999, al 90%, en 2010,

en África, mientras que en América Latina y Asia central se elevó de 70 a casi 100%, durante el mismo periodo.

Asumiendo que estos datos globales y regionales son verdaderos, no se puede negar que en algunos países latinoamericanos y del Caribe hay “progreso” en la cantidad de niños y niñas que concluyeron la primaria, aunque han sido menores.

Tampoco se puede negar que hay enormes diferencias en la calidad de la educación primaria que han recibido los niños en cada país y en cada región. Esto implica, a la vez, que los niños de las familias adineradas han recibido una educación primaria de mayor calidad, en comparación con los niños de familias empobrecidas. Asimismo, esto implica también que los niños de las familias adineradas tienen todas las oportunidades de continuar su educación en la secundaria y más allá, en tanto que los otros tienen menores o ninguna oportunidad de continuar su educación.

Dada esta realidad, se puede deducir también que, aun cuando los niños y niñas de las familias pobres tengan iguales oportunidades de concluir sus estudios primarios, secundarios y universitarios, las desigualdades desaparecerán. Todo lo contrario, dichas desigualdades, especialmente el de no acceso a trabajos adecuadamente pagados, en el mejor de los casos, se mantendrá; pero en el peor, se incrementará.

Esto implica que estamos frente a un problema de concepción. No sólo se trata de aplaudir el logro de metas, que para nada trastocan las estructuras de injusticia y opresión, de discriminación y de relaciones injustas entre países desarrollados y no desarrollados y entre clases sociales dentro de cada país.

Un primer error fundamental de concepción en la propuesta de los ODM es que están desprovistos de un análisis de contexto histórico. Esta falta ya ha sido señalada, pero lo central de esta crítica es que los ocho objetivos se proponen atacar las consecuencias, y no las causas de los grandes y graves problemas mundiales. Por ejemplo, trayendo a colación nuestro tema, los millones de niños sin acceso a la educación primaria universal es una consecuencia de la pobreza individual y nacional de la mayoría



de países. Al mismo tiempo, la pobreza es una consecuencia de la apropiación de la mayor parte de recursos del planeta por una minoría que vive en la riqueza y el desperdicio. El World Watch Institute reportó que, aunque China e India conforman un tercio de la población mundial, Estados Unidos y los países de Europa occidental consumen 75% de los recursos mundiales por persona. Es decir, consumen tres veces más grano que China y cinco veces más que India; emiten dióxido de carbono seis veces más que China y 20 más que India. La misma fuente, y esta vez con mayor claridad, en su informe del estado del mundo afirma que la globalización económica mundial sólo ha beneficiado a una minoría, en tanto que la desigual distribución de la riqueza se muestra en que 99% de la población mundial vive en altos niveles de inseguridad. Esta estructura socioeconómica de extrema desigualdad, tanto en la propiedad de los recursos del planeta como de la riqueza que se genera, ha traído como consecuencia las carencias que los ODM intentan mitigar. Por tanto, aunque las metas propuestas por los ODM se lograran cumplir en 2015, no hay garantía alguna que las mismas carencias no se repitan, en tanto que esta estructura extremadamente desigual se mantenga. Esto ya lo intuye la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) cuando afirma:

El estatus económico y sociocultural es un factor determinante en el acceso y desempeño escolar en todos los niveles educativos en América Latina y el Caribe.

Existe una clara correlación en la región entre ciclos escolares terminados y el nivel educacional del hogar (expresado en años y logros educacionales de los padres): mientras sólo 3,1% de los hijos de padres con primaria incompleta concluye estudios terciarios, este valor supera 70% en el caso de padres con enseñanza terciaria completa (2011, 98).

La segunda falta fundamental en la concepción de los ODM, pero particularmente del ODM2, es la ausencia de un enfoque sistémico del problema de la educación, de modo que el propio

planteamiento de este objetivo deja la impresión de haber sido considerado de modo aislado del problema más fundamental: la permanencia de estructuras socioeconómicas injustas. La CEPAL reconoce este problema, tímidamente, al señalar que a pesar del aumento de la cobertura y gasto en la educación en América Latina y el Caribe “aún existen grandes brechas en la educación secundaria y superior” y que esta región “continúa entre las más desiguales del mundo, tanto en términos de ingresos como de acceso y calidad de los servicios educativos” (OCDE/CEPAL: 93). Pero no señala con claridad que estas desigualdades permanentes son hijas de la actual versión del así llamado “capitalismo de bienestar” (Bunge, 2008, 372-373).

La verdad es que al ser la educación un problema social es típicamente sistémico, por lo cual su solución tiene que ser también sistémica (Bunge, 2000: 7), que a la vez precisa de un enfoque multidisciplinario. Es un problema sistémico porque está interrelacionado con factores económicos, políticos y culturales, de modo que no entenderlo de este modo conllevará también a un diseño de política educativa errada, al desperdicio de recursos del Estado y a crear falsas expectativas en los supuestos beneficiarios de la educación universal. Es un hecho el fracaso de los enfoques y recetas aisladas para resolver problemas sistémicos, tal es el caso del enfoque economicista del Consenso de Washington, que al decir de Bunge (2004): “Esta receta, igual para todos los países independientemente de su historia, recursos y aspiraciones, fue pensada por funcionarios que nunca oyeron hablar de la interdependencia de la salud, la educación, la productividad, la democracia y el medioambiente: tampoco se enteraron de la existencia de la socio-economía, la sociología política, la historia económica ni otras interdisciplinas sociales” (66).

En efecto, la CEPAL reconoce que a pesar del aumento del gasto en la educación en América Latina y el Caribe en las últimas dos décadas “la mayoría de los países de la región registra una tasa de matriculación en la educación terciaria menor a 40%. También la región se caracteriza por una elevada heterogeneidad en su cobertura: en algunos países supera 60% (Argentina, Cuba y



Uruguay), mientras que en otros es inferior a 30% [como en Honduras, El Salvador, Nicaragua, Jamaica y México” (OCDE/CEPAL: 95), valores que, por cierto, están muy por debajo de los registrados en los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

El cumplimiento del ODM2 no resuelve el problema central de la educación

Como se dijo anteriormente, es posible que algunos países del mundo lleguen a cumplir el ODM2 o que muchos otros lleguen muy cerca de dicho cumplimiento. Pero de allí a creer que este cumplimiento o cuasi cumplimiento resuelva el problema central de la educación, hay una distancia grande. El problema central de la educación primaria universal radica en que esconde o ignora dos hechos muy visibles: que la pobreza impide el acceso a la educación primaria universal y que, aun cuando se logre dicha educación primaria universal, no existe ninguna garantía que la vida de esos niños y la de sus familias no los hará salir de la pobreza. Según Craissati y King (2008), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) en 2008 reconoció que:

La atención internacional se ha centrado mayoritariamente en ayudar a los niños a acudir a la escuela; se ha puesto mucho menos el acento en lo que suceda una vez que estén en ella y la índole de la educación que reciban y, como consecuencia de ello, aunque vayan a la escuela, enormes cantidades de niños reciben una educación de calidad extremadamente deficiente, que no les inculca las competencias y los conocimientos que necesitan para salir por sí mismos de la pobreza.

Sin duda, la información más esperanzadora nos llega desde México, cuyo informe de avances en el cumplimiento de los ODM, hasta 2010, asegura que ya se ha logrado la cobertura de educa-

ción primaria al 100%. Asimismo, como Estado, México (México, Presidencia de la República, 2011) se ha propuesto avanzar en dos objetivos que van más allá de lo sugerido por el ODM2:

- a. Asegurar que para 2015 todos los niños entre los tres y cinco años de edad reciban educación preescolar y que la concluyan en el tiempo normativo (tres años).
- b. Asegurar que para 2015 todos los jóvenes de 12 años de edad ingresen a la enseñanza secundaria, que la cohorte de 12-14 años reciba la enseñanza secundaria y que 90% de ésta la concluya en el tiempo normativo (tres años).

Muy a pesar la declaración de haber ya cumplido el ODM2 y de haberse planteado dos nuevos objetivos muy loables respecto de la educación pre-escolar y para secundaria, la pobreza en México ha aumentado. Así lo reconoce la publicación titulada *Perspectivas OCDE: México reformas para el cambio de este año*, en la que se reporta que entre 2004 y 2008 la proporción de personas que vivían con menos de 50% del ingreso medio aumentó de 18.4% a 21%. Además, el informe afirma que “entre 2006 y 2010, la proporción de personas que vivían en la pobreza (extrema y moderada) aumentó de 35% a 46% (lo que equivale a 52 millones de personas).” Como si esto fuera poco, el indicado informe afirma que “México es el segundo país con las desigualdades más grandes entre los países de la OCDE, después de Chile, si bien la tendencia ha sido descendente en la última década.” Es más, el informe afirma que “... el 10% más pobre de la población de México percibe alrededor de 1.3% del ingreso total disponible, mientras que el 10% más rico recibe casi 36%. Aunque México es uno de los pocos países de la OCDE donde las desigualdades han disminuido en las últimas décadas, éstas siguen siendo altas y se han convertido en un obstáculo para el crecimiento y el desarrollo” (OCDE, 2012).

Estos datos convierten a México en el segundo país de la OCDE con la mayor desigualdad, después de Chile, lo cual demuestra que



el mero cumplimiento del ODM2 no necesariamente logra romper con la injusticia social, cuya raíz fundamental es la desigualdad económica impuesta por el actual sistema capitalista neoliberal.

En Argentina, según un estudio publicado en 2004, se contaba con 99.5% de niños que asistieron a la escuela primaria y 99.4% de niños que completaron la educación primaria (Cruces *et al.*, 2008, 10). Sin embargo, el Estado de ese país está consciente que debe ir más allá del ODM2. En efecto, Argentina se ha propuesto asegurar que para 2010 “todos los niños y adolescentes puedan completar 10 años de educación obligatoria y promover que en el año 2015 todos los niños y adolescentes puedan completar la educación secundaria” (Cruces *et al.*, 2008, 10). Este plan de corto plazo ya muestra que no es suficiente el cumplimiento del ODM 2 para resolver el problema de la educación.

Aunque Chile ha puesto mayor énfasis en lograr una educación de calidad, más que en la cobertura educativa, ha reconocido que no logrará 100% de la cobertura de niños matriculados en la primaria, sino sólo 95.5%, lo cual no es despreciable (Arzola, 2012, 14).

El caso de Brasil es también ilustrativo de la tesis que venimos poniendo a prueba: que el cumplimiento del ODM 2, de manera aislada, deja intactas las estructuras de injusticia social que aún persisten en nuestros Estados. En efecto, la página *web MDG Monitor* (<http://www.mdgmonitor.org/factsheets_00.cfm?c=BRA&cd=76>), encargada de monitorear de modo actualizado el cumplimiento de los ODM, indica que hasta 2007 Brasil ya había cumplido con el ODM 2. Pero al mismo tiempo, afirma que el desafío más importante que debe enfrentar Brasil es la desigualdad y disparidad entre las regiones geográficas de la sociedad brasileña, así como la calidad educativa, pues una gran cantidad de niños que concluyen el cuarto grado de primaria no tienen la adecuada habilidad de leer y escribir.

La responsabilidad de nuestros Estados para garantizar la educación universal

Es un buen anhelo que todos los niños y niñas del planeta, de cada región y de cada país, tengan acceso a la educación primaria, pero ya hemos mostrado que ello no es un signo suficiente de una mejora en la calidad de vida de los más pobres, como tampoco para transformar la estructura de injusticia social que caracteriza a nuestros Estados. Se trata más bien, en primer lugar, de plantearse el objetivo y los mecanismos para disminuir las desigualdades estructurales e históricas, tanto en los países como en las regiones del mundo. En segundo lugar, aunque no por ello menos importante, nuestros Estados necesitan construir un proyecto nacional de desarrollo, como lo propone Bunge (2004), de los subsistemas biológico, económico, político, cultural y ambiental, que componen la sociedad. Esto, obviamente, debido al carácter sistémico de la sociedad y de su problemática. En este proyecto nacional se tiene que apuntar a una mejora sostenible en la educación, misma que requiere de un desarrollo cultural y justa distribución de la riqueza que permitan mayor democracia con justicia social, mejor formación magisterial y el diseño de políticas científicas y tecnológicas de largo alcance. Esto requiere del concurso y consenso entre el Estado y los expertos en las distintas áreas del conocimiento científico y tecnológico, mediante consulta democrática con la sociedad civil organizada. Decimos *concurso* y *consenso* porque los Estados comprometidos en el mantenimiento del privilegio de unos pocos jamás pondrán en marcha programas que trastorquen ese estatus quo. Esta justicia social, preferentemente, debe construirse desde abajo, pero a partir del principio de que, como lo ha señalado Bunge (2008), “a cada uno según sus necesidades y deseos justificables, y de cada uno conforme a sus habilidades” (372).

De este modo, la educación primaria universal sólo tendría que ser un eslabón del proyecto nacional de desarrollo, según las



particularidades de cada país, donde el logro de la justicia social debería ser el objetivo ideal a alcanzar.

Referencias

- Arzola G., María Elena (2012). *Chile, Estado de situación de los ODM: avances y desafíos*. Chile: Gobierno de Chile.
- Bunge, Mario A. (2000). "Systemism: The alternative to individualism and holism". *Journal of Socio-economics*, 29, 147-157.
- Bunge, Mario A. (2004). *Mitos, hechos y razones: cuatro estudios sociales*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bunge, Mario A. (2008). *Political philosophy: Fact, fiction and vision*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Craissati, Dina y King, Linda (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. París: UNESCO-UNICEF.
- Cruces, Guillermo; Epele, Nicolás y Guardia, Laura (2008). *Objetivos de desarrollo del milenio: Informe País 2007*. Buenos Aires: CEPAL.
- MDG Monitor: *Tracking de Millennium Development Goals*. Disponible en <http://www.mdgmonitor.org/factsheets_00.cfm?c=BRA&cd=76>. (Consultado el 15 de septiembre de 2012.)
- México. Presidencia de la República (2011). *Los objetivos de desarrollo del milenio. Informe de avances 2010*. México: Autor.
- OCDE (2012). *Perspectivas OCDE: México, reformas para el cambio*. México: Autor.
- OCDE/CEPAL (2011). *Perspectivas económicas de América Latina 2012: transformación del Estado para el desarrollo*. París: OCDE. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.1787/leo-2012-es>>.
- ONU (2011). *The Millennium Development Goals Report*. Nueva York: Autor.
- Worldwatch Institute (2012). *State of the World 2012: Moving Toward Sustainable Prosperity*. Washington, D.C.: Autor.

UNA MIRADA SOCIOLÓGICA
A LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
Y UNA PROPUESTA PARA SU MEJORA
DESDE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Edgardo R. Romero Fernández

La educación es una institución socializadora que puede servir para los intereses de las clases dominantes o para la emancipación. En el sistema mundial actual los mecanismos económico-financieros de dominación tratan de utilizar las instituciones educativas en función de perpetuar el sistema del capital trasnacionalizado. ¿Acaso no se puede hacer nada desde las instituciones educativas? Creemos que sí y una vía para ello es la formación de valores, pero para hacerla eficiente y des-enajenadora hay que cumplir ciertos requisitos que implican un esfuerzo adicional de los educadores, sobre los que reflexionamos en el presente artículo.

Evidentemente, el sentido en el que se debe analizar el fenómeno educativo en este milenio, desde una perspectiva sociológica, es que la educación es una institución social, ya que cumple una doble función:

1. Trata de satisfacer no sólo la necesidad de enseñar las diferentes pautas existentes en una sociedad.
2. Trata de satisfacer la necesidad de regular el comportamiento de los miembros de la propia sociedad (mayormente a través de las pautas que enseña).



En el primer caso, la educación es manifestación de la socialización; en el segundo, un importantísimo medio de control social. Estas dos funciones, que a la vez representan dos puntos de vista que muchas veces se han contrapuesto, han sido objeto del quehacer sociológico respecto a la educación desde la consolidación de la sociología como ciencia, pues esta disciplina ha sido propuesta y/o interpretada por fundadores y estudiosos como ciencia del control y el orden social o como ciencia del cambio y la dinámica social.

Al hacer un análisis crítico de la historia del surgimiento de la sociología podemos afirmar que esta disciplina surge para defender los ideales de la burguesía, la cual una vez establecida en el poder valoraba más la educación como medio de control social, que como medio de desarrollo individual o colectivo, de aquí que fuese casi inevitable que en la propia ciencia sociológica, y no solamente por su vínculo con la educación, surgiese una corriente contrapuesta, a la que se denominó crítica, o del conflicto, la cual apuntaba mucho más al cambio social, que al control.

Es significativo que ambas concepciones y sus diversas derivaciones, a pesar de ser contrapuestas, dedicaran atención especial al fenómeno educativo y nutrieran, cada una con su cosmovisión, el área de la sociología de la educación. La respuesta, tratando de no ser simplistas ni esquemáticos, podemos sintetizarla de la manera siguiente: en primer lugar, la educación era un factor importantísimo de movilidad social, era algo que se podía ofertar como premio a los desposeídos y como argumento para que no desmayasen sus esfuerzos personales en la superación, que tenía como paradigma de socialización el orden burgués; en segundo lugar, la educación era un factor esencial de movilización, formación y adoctrinamiento ideológico, que desmontaba las ansias de emancipación a través de un movimiento organizado de masas para cambiar las estructuras sociales. Estas potencialidades de la educación tenían que ser analizadas y estudiadas minuciosamente.

Cuando en 1968 Phil Jackson enarboló la frase “currículo oculto”, lo único que estaba haciendo era dándole nombre a un fenómeno presente desde el surgimiento de la institución educa-

tiva, nos referimos al carácter clasista y, por supuesto, ideológico de la misma. Al mismo tiempo, la denominación de Jackson, de forma magistralmente sintética, ponía de manifiesto el hecho de que el sistema educativo está relacionado como subsistema con todo el sistema societal. La interrelación más importante es hoy, posiblemente, con la economía, lo cual ha estado confirmándose durante años por las teorías desarrollistas y las teorías del capital humano, enfatizando que el desarrollo socioeconómico está condicionado por el desarrollo de la educación. Al ser éste un problema complejo y obviamente no disponer del tiempo ni los datos para hacer todos los análisis pertinentes respecto a los condicionamientos del fenómeno educativo y sus perspectivas en el siglo XXI, nos centraremos, primero, en el análisis de la interrelación economía-educación, corriendo el riesgo de que nos tilden de deterministas, pero el problema lo merece, pues no sólo es complejo, sino estratégicamente decisivo para el desarrollo social. Luego, abordaremos la propuesta de trabajo con los valores que, consideramos, se debe realizar en las instituciones educativas, donde se forman nuestros niños y adolescentes.

Según Juan L. Londoño, director del área de recursos humanos del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, la insuficiencia en la formación de *capital humano* explica el débil desempeño de la economía latinoamericana en los últimos años, la falta de democracia en el subcontinente y otras desgracias.¹ Evidentemente y a pesar de la retórica de Londoño, el Banco Mundial no tiene interés en pagar una educación básica, por ejemplo, a 200 millones de niños y jóvenes latinoamericanos, quienes aun teniéndola, cuando salen de la escuela ingresan al ejército de desempleados o subempleados con ingresos raquíticos que apenas dan para mal vivir. El dilema del Banco Mundial estriba en lograr un *capital humano limitado*, al estilo de las democracias limitadas del tercer mundo, que sirva al esquema internacional del capital global y no

¹ Ver Noam Chomsky y Heinz Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, p. 94.

² Ver Carlos Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*.



genere cuestionamiento social. En tal sentido hay que reconocer que los arquitectos de la *Aldea global* aprendieron las lecciones marxistas, mejor que los propios seguidores de esta cosmovisión, y aplican en su esquema con eficacia las tesis marxistas de los manuscritos económico-filosóficos del 44,² en los que Marx explicaba que la ausencia de la satisfacción de necesidades genera ausencia de necesidades, de manera que utilizando a la educación no para formar, sino para regular el *capital humano*, para limitarlo, para ponerle cuotas, para elitizarlo, no generan, como pensaban los trotskistas o los maoístas, más espíritu revolucionario, sino que lo matan, lo anulan, lo fragmentan. En tal sentido, la relación educación-economía, de cara al siglo XXI, no es una relación lineal y es incorrecto e ideológicamente perjudicial para los desposeídos y las clases más bajas de las sociedades capitalistas modernas entender linealmente esta relación.

Otro argumento de peso para obviar el análisis lineal de la relación economía-educación es el siguiente: los gastos en *capital humano* producen un tipo de capital que no es físico, ni financiero, pues no se puede separar a una persona de sus conocimientos u habilidades en la misma forma en que es posible desplazar fortunas financieras y físicas mientras el dueño se queda en un sitio.

La educación tiene y tendrá importancia como vehículo de movilidad social individual o grupal en el tercer mundo, pero no es una variable definitiva, ni *mágica* para el desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo. Por ejemplo, en las actuales condiciones del subcontinente latinoamericano son de mayor importancia factores como: la carga de la deuda externa e interna; la capacidad de ahorro interno; el grado de desarrollo de la tecnología productiva; la distribución del ingreso; la eficiencia o grado de corrupción de la burocracia estatal y la situación de los mercados mundiales de mercancías y capitales. Al mismo tiempo, se puede decir que al ser la educación un bien social, éstos son factores que retardan o detienen su desarrollo en las actuales sociedades tercermundistas, pero en particular en las latinoamericanas.

Las soluciones ilustradas son hoy no sólo utópicas, sino además manipuladoras. Sin un cambio de profundidad en el orden social de las naciones tercermundistas será imposible tener una educación que contribuya al desarrollo social, pero hay cosas que se pueden hacer y no dependen de financiamientos del Banco Mundial o gobiernos corruptos, pero sí de la preparación, dedicación y sentido crítico de nuestros maestros y profesores, por lo que esbozaremos algunas reflexiones sobre la educación en valores en la institución educativa actual, con el ánimo de que orienten un perfeccionamiento de la misma.

Tal como plantea la reconocida filósofa española Adela Cortina: “Los valores se han puesto de moda”. Pero si nos cuestionamos las razones de esa moda, rápidamente nos alarmaremos, pues dicha moda es la forma de expresión de la crisis de valores o desorientación axiológica que vive la humanidad.

O sea, al ser los valores orientadores de conducta, pero al no existir referentes claros para la misma, aparece la crisis. Esto no quiere decir que no hay valores, o que las personas, los jóvenes, no orientan su conducta mediante ningún modelo.

Los valores son orientadores de la conducta de las personas, pues constituyen significaciones sociales de carácter positivo. Fijan la significación social positiva de los fenómenos naturales y sociales para la existencia del desarrollo progresivo de la sociedad, de ahí que sean indispensables para el proceso de socialización de los individuos y de interés, tanto para aquellos que pretenden el control social como para los que proponen el cambio social. En definitiva, podemos afirmar que una educación en valores eficiente en los términos del cambio social (que es el que nos interesa argumentar) posibilitaría formar ciudadanos conscientes, críticos y proactivos.

Este proceso, sin embargo, no es tan fácil, pues durante años hemos venido detectando dificultades para desarrollar valores en las instituciones escolares, que podemos resumir de la siguiente forma:



- La no distinción entre ética y moral.
- La sublimación de los valores como entes subjetivos u objetivos.
- No tener en cuenta la manifestación institucionalizada de los valores.
- Realizar estudios y/o propuestas de formación que no articulan los tipos de manifestación sistémica de los valores.
- La descontextualización.
- No trabajar la formación por sistemas de valores y por generaciones dentro de los sistemas.
- Falta de conceptualización.

La cuestión de la educación en valores de los niños y jóvenes no es un asunto nuevo, pero consideramos que sigue siendo un problema de importancia para la investigación pedagógica y social en los momentos actuales, cuando constituye un peligro para la humanidad la paulatina pérdida de valores y cualidades que llevan a omitir el sentido de la vida humana, cuando se observa en el mundo contemporáneo cómo depende el hombre de la máquina, como un proceso de tecnificación del hombre, con una consecuencia inmediata: la decadencia del humanismo. Esto exige de la escuela la búsqueda de métodos y acciones que potencien y faciliten en los jóvenes el enriquecimiento del factor humano, es decir, exige dar dimensión humana a la educación.

Consideramos los problemas que existen en la educación en valores, entre otras causas, como un resultado de la ineficiencia del sistema de relaciones y actividades escolares, por lo que hay que ir a la reflexión didáctica en su desarrollo poniendo en práctica acciones y vías de trabajo didáctico para facilitar procesos personales de valoración, donde cada alumno debe discernir los valores que quiere hacer suyos mediante un proceso independiente, individual, de conocimiento y valoración, buscando el desarrollo de valores, sentimientos y actitudes positivas, que le permitan asumir con éxito el protagonismo en los problemas que se le presentan en la vida.

Para el debate, aventuraremos que puedan surgir de esta comunicación nuestras opiniones sobre las características y causas de la ineficiencia en el sistema educativo contemporáneo para la formación de valores.

- Desmotivación e impreparación del personal responsabilizado de la educación escolar. (Éste es un fenómeno múltiple y diverso, por lo que hay que aplicar aquí la tesis de que el “educador necesita ser educado”.)
- Percepción del alumno como hoja en blanco.
- Percepción de que las nuevas tecnologías sustituyen al maestro.
- Falta de diálogo y comunicación asertiva en los planteles escolares.
- Falta de contextualización en la educación.
- Establecimiento de paradigmas valorativos inadecuados para los alumnos.

A partir de estas apreciaciones trabajamos una propuesta de educación en valores que hemos tenido oportunidad de aplicar y explicar en Cuba y en algunos países latinoamericanos, pero hay que seguir insistiendo en la misma, al menos para motivar a que surjan otras y se apliquen.

Inicialmente, debemos partir de los componentes de la educación en valores, con relación a los cuales existe consenso en el gremio profesoral y entre los académicos que se ocupan del tema, destacando tres componentes:

- Cognoscitivo: esclarecer y argumentar suficientemente los contenidos de los valores. Explicarlos en sistema.
- Afectivo: argumentar el valor para que tenga sentido personal y el alumno lo pueda argumentar para sí. Hacer del contenido algo útil y agradable.
- Conductual: desarrollar sentimientos correspondientes a los valores respecto a la vida, la sociedad, la naturaleza, el traba-



jo, las relaciones humanas, la posición política, la legalidad, etcétera.

En muchas ocasiones y lugares estos componentes se convierten en una declaración de principios y logran establecer bases sólidas para al trabajo de formación y/o potenciación de los valores, por ello la implementación de los componentes para el trabajo de formación de valores es fundamental.

Trabajo con los componentes:

- El cognoscitivo se puede trabajar a través de la investigación pedagógica o social; la capacitación del personal; el trabajo de mesa de preparación metodológica de los docentes; la participación de los diversos actores en exposición explicativa de los valores institucionales del PEI y la misión de la institución educativa, etc.
- El afectivo se puede trabajar desde la preparación metodológica, pero para ver cómo se vinculará al grupo de estudiantes en actividades que les permitan crecer como grupo y como personas; se trabajarán las relaciones intragrupales, desde la evaluación colectiva sistemática; se debe poner a funcionar escuelas para padres, fundamentalmente con temas relacionados con la educación de los afectos.
- El conductual se trabajará a través de la educación colectiva sistemática; la asistencia pedagógica y psicológica especializada y la comunicación asertiva con los alumnos y padres de familia.

Este trabajo de implementación que describimos a grandes rasgos debe ser elemento central de la preparación metodológica en cada institución educativa y debe asentarse en el cumplimiento de unas exigencias didácticas mínimas, sin las cuales el docente no estará en condiciones de orientar eficientemente un proceso de formación y/o potenciación de valores. Entre dichas exigencias, al menos, se debe establecer las que a continuación esbozamos:

- Definir los referentes valorativos claramente.
- Fortalecer la unidad conocimiento, conducta y afectividad.
- Adecuar la enseñanza a las necesidades de quien la recibe.
- Dirigir el trabajo independiente en función de la actividad de búsqueda e investigación.
- Trabajar el sistema de conocimientos con hechos probatorios.
- Tener en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por cada estudiante para realizar la influencia individual y colectiva de acuerdo a los intereses y necesidades del alumno.
- Utilización de un lenguaje adecuado y preciso que inspire respeto, confianza y libertad de conocimientos.
- Enseñar a los alumnos a pensar, reflexionar y exponer criterios propios.
- Trabajo con el pensamiento de próceres, líderes y personalidades relevantes que tributen a los referentes establecidos y puedan ser tomados como modelos concretos por los estudiantes.

Como se puede apreciar, esto necesariamente lleva a un esfuerzo investigativo de los docentes, a ser observadores dedicados del ambiente escolar, a ser creativos, pues no hay recetas para cada conflicto, para cada situación individual o colectiva que presentan los alumnos; pero si hay soluciones, si se las busca, y si el maestro, el docente, del nivel que sea, entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa es una relación dialéctica, en donde el educador es permanentemente “educado”, a veces en malas prácticas, pues se deja llevar por la corriente del comodismo, del conformismo y del presentismo, y acaba perdiendo sus propios valores o desorientándose axiológicamente como preferimos decir. Así que el proceso de formación de valores lo vemos como un proceso ininterrumpido de motivación y automotivación, motivación hacia el alumnado y automotivación hacia sí mismo.

Es un hecho evidente que la actividad del ser humano es provocada por algo y que algo sostiene esa actividad con una cierta



energía o intensidad en una determinada dirección. Esta idea general es la que se traduce bajo el amplio término de motivación.

Motivar es animar, interesar, disponer el ánimo o voluntad de la persona para que se proceda de un modo determinado. Motivar para educar en valores es muy importante, pues la voluntad es la facultad de decidir u ordenar la propia conducta por parte del individuo.

Por otra parte y sin adentrarnos en las diversas teorías sobre motivación, entre las cuales no hay acuerdo, destacaremos lo común de ellas. La motivación es personal, pues proviene de motivos y causas personales, así que si el trabajo con el alumno no es contextualizado y significativo para él, éste no tendrá disposición de ánimo para asimilar determinados valores.

Sintetizamos nuestra propuesta con una recomendación final, para maestros y profesores.

Diagnostiquemos las situaciones sociales de desarrollo de nuestros alumnos (siguiendo la teoría de Vigotsky) para poder co-construir con ellos su zona de desarrollo próximo, tomando en cuenta los referentes axiológicos elaborados en la institución educativa, desde la perspectiva del vínculo dialéctico entre los tipos de manifestación sistémica de los valores. Hagamos de ello nuestro sistema de trabajo.

Referencias

- Cortina, Adela. *El mundo de los valores. Ética y educación*. El Búho, Bogotá, 1997.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Editora Abril, La Habana, 1997.
- Guadarrama, Pablo y Romero, Edgardo. "Los valores fundacionales para la integración latinoamericana y las vicisitudes de su desarrollo". *Islas*, Núm. 154, pp. 61 - 69.
- Fabelo, José Ramón. *Los valores y sus desafíos actuales*. Editorial José Martí, La Habana, 2003.

Romero, Edgardo. "Crítica a las posiciones voluntaristas y empiristas en el tratamiento de la relación causal entre valores y desarrollo social". *Islas*, Núm. 115, pp. 160-170.

Romero, Edgardo. *Projeto Sapezal. Valores, historia e memorias*. Editorial Feijóo/Editora São Francisco, Cuba/Brasil, 2002.



RONDAS CAMPESINAS DE PERÚ: EDUCACIÓN, VALORES Y ANÁLISIS CRÍTICO

*Cynthia Raquel Rudas Murga**

La educación enriquece tu saber
y oprime el engaño.

Introducción

Un problema veterano que afrontan Perú y América Latina es la delincuencia individual y organizada, así como la existencia de barreras político-sociales que impiden el fácil acceso a la justicia pública, principalmente por parte de los habitantes de comunidades y caseríos alejados de la metrópoli en la costa, sierra y selva de Perú. Ante esta situación, los habitantes de los pueblos originarios revelan la necesidad de organizarse y crear organismos de autodefensa dentro de sus comunidades, a modo

* Graduada con honores de la Universidad Antonio Guillermo Urrelo (UPAGU), de Cajamarca, Perú. Primer lugar en examen de admisión y primer lugar como estudiante en la misma institución (abril 2005). Ganadora del Primer Concurso de Investigación Jurídica “Pluralismo jurídico y rondas campesinas en Cajamarca” (diciembre 2010). Ponente, conferencista y estudiante de Maestría con Mención en Derecho Constitucional en la Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, México.



de una autoridad comunal representativa con respaldo y defensa de los derechos de los pueblos indígenas y en particular de la libertad, la autonomía, democracia y el derecho a disfrutar y ejercer sus propias leyes.

En este contexto, la trascendencia de las rondas campesinas (RC)¹ del Perú no sólo tienen carácter jurídico, sino también filosófico, axiológico, educativo y cultural, al mismo tiempo que patentiza la afirmación de normas de seguridad pública, humanismo y paz para sus comunidades. El surgimiento de esta forma alternativa de administración de justicia se remonta al 29 de diciembre de 1976, en Cajamarca. Después de constantes reclamos y movilizaciones, las RC han logrado la publicación de su Ley N° 27908; asimismo, la justicia comunal es reconocida por la OIT² y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Definitivamente las RC constituyen una extraordinaria lección y experiencia teórico-práctica educativa en América Latina y el caribe, para enfrentar y resolver agudos problemas de carácter jurídico, filosófico, axiológico, político, cultural y social.

Inicio y surgimiento de las rondas campesinas

Las rondas campesinas surgen en Perú a partir del siglo XX debido a la vorágine explotación del servilismo terrateniente que en

¹ Las rondas campesinas tienen sustento legal en el artículo 149 de la Constitución Política del Perú 1993: "Las autoridades de las comunidades campesinas y nativas, con el apoyo de las Rondas Campesinas, pueden ejercer las funciones jurisprudenciales dentro de su ámbito territorial de conformidad con el derecho consuetudinario, siempre que no violen los derechos fundamentales de la persona. La ley establece las formas de coordinación de dicha jurisdicción especial con los juzgados de paz y con las demás instancias del poder judicial".

² Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), norma suprema de obligatorio cumplimiento y respeto en protección de las rondas campesinas y nativas.

aquella época se vivía, al crecimiento desmesurado del abigeato, primordialmente en la sierra norte del país, así como a la inoperancia y escasa presencia del Estado en la administración adecuada de justicia. Estos acontecimientos originaron que la población agraviada se organizara y enfrentara grupalmente tal situación. Finalmente estos hechos quedaron expresados documentariamente el 29 de diciembre de 1976, cuando un grupo padres de familia de la escuela de Cuyumalca, provincia de Chota, en el departamento de Cajamarca, insatisfechos por la creciente oleada de abigeatos, fundaron la agrupación denominada inicialmente Rondas Nocturnas, misma que fue ratificada al día siguiente por todos los pobladores de dicho lugar. De esta manera se procede a firmar un acta histórica con la finalidad de contar con licencia para comprar instrumentos de defensa y así luchar contra las fechorías que se venían cometiendo en agravio de la escuela y de la comunidad.

El reconocimiento legal de las RC estuvo ligado a las grandes movilizaciones y acciones de incidencia política, además de contar con una estrategia y fuerza sociopolítica que fortaleciera la efectividad en la solución de problemas entre pobladores originarios y el Estado peruano. Por ello se publica la Ley de Rondas Campesinas N° 24571,³ del 7 de noviembre de 1986 y el Decreto Supremo N° 12-88-IN, en donde el Estado las reconoce como una organización autónoma que brinda servicios a la comunidad de manera pacífica y con democracia, contribuyendo a lograr la paz social. Sobre este tratamiento, la comisión de la Verdad y

³ Artículo Único.- Reconózcase a las rondas campesinas pacíficas democráticas y autónomas, cuyos integrantes están debidamente acreditados ante la autoridad política competente, como organizaciones destinadas al servicio de la comunidad y que contribuyen al desarrollo y a la paz social, sin fines políticos partidarios. Tienen además como objetivos la defensa de sus tierras, cuidado de su ganado y demás bienes, cooperando con las autoridades en la eliminación de cualquier delito. Su estatuto y reglamento se rigen por las normas de las comunidades campesinas que establecen la Constitución y el Código Civil (Ley derogada por la Ley N° 27908).



Reconciliación (CVR)⁴ señala dos formas de organización rural: las rondas campesinas (RC) y las rondas campesinas contrasubversivas (CADS).⁵ Las primeras defienden sus propiedades y luchan contra la delincuencia común, en tanto que las segundas enfrentan la presencia terrorista en sus comunidades.⁶ Tal es así, que las RC han ido posicionándose de manera sólida y confiable dentro de sus espacios rurales, y expandiéndose con mejor y mayor credibilidad hacia la zona urbana.

En 1993 el Estado peruano ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, de las funciones jurisdiccionales para las comunidades campesinas y nativas. De esta manera se otorgó reconocimiento internacional a pequeños grupos de campesinos y nativos, con la finalidad de preservar la pluralidad étnica y cultural de los pueblos, así como el respeto a sus costumbres, ya que poseen una justicia comunal o sistemas jurídicos propios de pueblos indígenas que aluden a elementos básicos socioculturales del debido proceso dentro del derecho consuetudinario.

Finalmente, el 6 de enero de 2003 entra en vigencia la legislación de las RC, Ley N° 27908,⁷ que consigue ampliar las atribuciones de ésta en la administración de justicia, resolución de conflictos, vigilancia ciudadana y desarrollo rural, brindando mayores facultades de interlocución con el Estado, acciones de conciliación entre los miembros de la comunidad u organizaciones de su jurisdicción, además de control y fiscalización a los

⁴ La Comisión de la Verdad fue creada el 28 de agosto de 2008.

⁵ Las rondas campesinas contrasubversivas han tomado diferentes nombres durante todo el proceso, que van desde Comité de Defensa Civil (CDC), Comités de Autodefensa (CADS) y Defensa Civil Antisubversiva (DECAS).

⁶ Paredes, P. (2003). La experiencia de las rondas campesinas en el Perú. Recuperado de <www.google.com/articulorondascampesinas>.

⁷ El texto explicativo se encuentra en el artículo 2° del Reglamento de la Ley de Rondas Campesinas (Decreto Supremo N° 025 - 2003 - JUS).

programas y proyectos de desarrollo que se implementen en sus respectivas superficies comunales.⁸

Definición, funciones y reconocimiento legal de las rondas campesinas

Las rondas campesinas son organizaciones sociales de vigilancia, control y protección que representan y organizan la vida comunal mediante una autoridad comunal integrada por pobladores rurales de las comunidades campesinas. Igualmente son rondas comunales las organizaciones sociales integradas por miembros de las comunidades nativas de la selva peruana. Su función es cauterizar la vida, seguridad, paz comunal, la integridad y el patrimonio de comuneros frente a la existencia de actos que vulneren los Derechos Fundamentales. El artículo 1° de la Ley 27908 y el 12° del Reglamento Decreto Supremo N° 025-2003-JUS, señalan funciones conexas que pueden realizar las RC, que es rondar⁹ sus comunidades con la finalidad de evitar robos de bienes y abigeatos, o la comisión de cualquier otro delito. Otra de las actividades comunes que realizan las RC es luchar contra el alza del costo de vida, las privatizaciones, la corrupción en todos los ámbitos de la vida social, la contaminación ambiental, la explotación ilegal de recursos naturales, entre otros problemas sociales que suceden en las comunidades. Estas tareas que evidencian las RC son de carácter complejo, ya que no sólo se mueven en la dimensión de justicia consuetudinaria, seguridad y paz social, sino que también se desenvuelven en el terreno de los valores, de la cultura y de las relaciones socioeconómicas y políticas con apego a la defensa y preservación de su historia, cultura, espacios y autonomías étnicas.

⁸ Paredes, *op. cit.*, p. 2.

⁹ Rondar: según la Real Academia Española, significa dar vueltas alrededor de algo, andar alrededor de alguien // vigilar, patrullar.



Referente al reconocimiento legal, se encuentra vigente la Ley N° 27908 de las rondas campesinas, que les reconoce personalidad jurídica autónoma y democrática de organización comunal, pudiendo establecer interlocución con el Estado, apoyar el ejercicio de funciones jurisdiccionales de las comunidades campesinas y nativas, colaborar en la solución de conflictos y realizar funciones de conciliación extrajudicial conforme a la Constitución peruana y otras leyes.

Las RC, que se inscriben dentro del contexto de las formas tradicionales de organización comunitaria y de los valores andinos de solidaridad, realizan un trabajo comunal e ideal de progreso; su problema es el limitado acceso a la justicia pública, que es un derecho fundamental procesal que integra el núcleo duro de los Derechos Fundamentales. Es así que se considera a la administración de justicia pública como la justicia para los de “buena clase”, “buena raza” o “blancos”, y no para los paupérrimos en salud, economía y educación.

El derecho consuetudinario de las rondas campesinas

El derecho consuetudinario versa en una profunda importancia histórica humanista porque se sustenta en el filosofar de nuestros pueblos originarios, por lo que tiene protección constitucional, artículo 139^o, numeral 8^o, que establece el principio de no dejar de administrar justicia por vacío o deficiencia de ley, debiéndose aplicar los Principios Generales del Derecho y el Derecho Consuetudinario. De esta manera el sistema tuitivo jurídico de la Constitución es incuestionable.

La Capaj¹⁰ define al Derecho Consuetudinario como “aquel conjunto de normas morales de observancia general que en forma uniforme y permanentemente regulan los intereses públicos y privados de una colectividad con la particularidad de ser conservadas y transmitidas por herencia social”.

¹⁰ Capaj: Comisión Jurídica para el Autodesarrollo de los Pueblos Originarios Andinos.

La doctrina es unánime en tanto que se requiere la confluencia de dos elementos imprescindibles para que una costumbre califique como fuente de derecho y de legitimidad del pueblo: a) uso repetitivo y generalizado, y b) conciencia de obligatoriedad.

Así, si consideramos de esta manera a las costumbres, como hábitos o modos de actuar cotidianos dentro de un determinado territorio, establecidos por una tradición y que pueden adquirir la fuerza de precepto, siendo de manera imperceptiblemente de obligatorio cumplimiento para la totalidad de sus connaturales, brinda el resurgimiento de los sistemas jurídicos de los pueblos originarios.

Otra concepción de Derecho Consuetudinario es de Benavides, y consiste “En el sistema de normas, valores, principios normativos, autoridades, instituciones y procedimientos que permiten a los pueblos y comunidades regular su vida social, resolver conflictos y organizar el orden en el marco de su cultura y necesidades sociales”.¹¹

Tal derecho incluye pautas antiguas y nuevas, propias o adoptadas, pero correspondientes al sistema cultural de sus usuarios y percibidas como propias; también incluye las reglas para crear, cambiar o extinguir otras reglas. Es decir, el reconocimiento del Derecho Consuetudinario consiste en el reconocimiento no de un corpus de reglas estático, sino de la potestad de los sujetos titulares de crear y poner en práctica normas entre sí, normas de carácter dinámico que se adecuen a la época social de cada comunidad.

Identidad cultural

Coincidimos con la apreciación de Jorge Vergara Estévez, quien refiere que la identidad cultural es el “[...] conjunto de las principales características compartidas o atribuidas a los miembros

¹¹ Benavides, D. I. “El reconocimiento estatal de las rondas campesinas y el fuero comunal rondero”. Recuperado de <www.reconocimiento.estatal.rc>.



de un grupo, clase social, etnia, nación y región continental que los distingue y diferencia de otros colectivos”.¹² En este sentido, las RC del Perú sustentan su concepción y visión de justicia en la Identidad Cultural¹³ de los pueblos originarios, negados por siglos de colonización europea y por la exclusión de todo el periodo republicano. No obstante, la defensa de esta identidad cultural no ha cesado históricamente en la conciencia y en la vida de nuestros pueblos, sino, por el contrario, ha sido permanente fortalecida.

La Constitución peruana la recoge en el Artículo 2º, inciso 19, que establece: “Toda persona tiene derecho: a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. [...]”, afirmando dos derechos fundamentales colectivos: a) el derecho a la identidad cultural de las comunidades campesinas y nativas, a su existencia legal, personería jurídica y autonomía dentro de la ley;¹⁴ y b) el derecho de una jurisdicción

¹² Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo A. (dirs.). Diccionario del pensamiento alternativo. Buenos Aires: Red de Editoriales Nacionales, 2008, p. 285.

¹³ Entonces la Identidad Cultural es el conjunto de valores, orgullo, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social, y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. Sin embargo, las culturas no son homogéneas; dentro de ellas se encuentran subgrupos o subculturas que hacen parte de la diversidad en el interior de las mismas, en respuesta a los intereses, creencias, preceptos y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante. Similarmente, se concibe por cultura a la totalidad de conocimientos, creencias, arte, moral, costumbres, capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. De igual forma, la cultura hace referencia a un mundo de significados compartidos (visión del mundo-racionalidad del grupo), producto de relaciones sociales cambiantes. De este modo es como las personas y grupos definen la realidad, dan valor a las cosas, cobran identidad, adquieren y exigen el reconocimiento de sus derechos, reinventan la tradición, se apropian de elementos foráneos e imaginan su futuro.

¹⁴ Constitución Política del Perú, Art. 89.- Las Comunidades Campesinas y las Nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas. Son autónomas

especial comunal respecto de los hechos ocurridos dentro del ámbito territorial de las comunidades campesinas y nativas de conformidad con el Derecho Consuetudinario.

Sobre la explicación de las identidades culturales, existe a razón dos enfoques: el primordialista y el constructivista. El enfoque primordialista hace referencia a la identidad de los grupos, la cual ya está “dada” o determinada por los “vínculos” de parentesco, origen, lengua y territorio. Según el enfoque constructivista, la identidad hace referencia al modo como los miembros de una colectividad se definen a sí mismos y cómo son definidos por otros en determinadas circunstancias. El primer enfoque tiende a diferenciar a los grupos humanos de su historia y a transformarlos socialmente, y el segundo a construir más historia, fijada en valores y educación.

Pluralismo jurídico y cultural

Raquel Yrigoyen Fajardo define la pluralidad jurídica como: “[...] la existencia simultánea –dentro del mismo espacio del Estado– de diversos sistemas de regulación social y resolución de conflictos, basados en cuestiones culturales, étnicas, raciales, políticas, o por la diversa ubicación en la conformación de la estructura social que ocupan los actores sociales [...]”.

Señala como condición general de este pluralismo jurídico la pluralidad cultural. Igualmente, López Bárcenas nos dice que “[...] hablar de pluralismo jurídico se justifica por la existencia de diversas culturas, cada una con su propia identidad y racionalidad para concebir el orden, la seguridad, la igualdad y la justicia”. Por consiguiente, el pluralismo jurídico es entendido como la situa-

en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras, así como en lo económico y administrativo, dentro del marco que la ley establece. La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en el caso de abandono previsto en el artículo anterior. El Estado respeta la identidad cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas.



ción en la que dos o más sistemas jurídicos coexisten o tal vez colisionan, pero existen dentro de un ámbito territorial.

El pluralismo cultural se sustenta en la diversidad de culturas y no niega la validez de la ciencia (el saber sobre el hombre y la naturaleza), de la técnica (producir más y mejor con menor esfuerzo) y de la ética (conducta humana guiada por principios y valores para hacer el bien). En cambio, el monismo cultural¹⁵ puede utilizar la ciencia y la técnica, pero no respeta el derecho a la diferencia, y tampoco permite la coordinación e integración; lo constatamos en la injusta distribución de la riqueza y del presupuesto de la república, así como en la exclusión o discriminación política y social que practica la minoría dominante contra los pueblos mayoritarios, los mismos que se encuentran desarticulados, divididos y enfrentados. Evidentemente, el pluralismo cultural denota la diversidad de culturas porque la humanidad se resiste a dejarse encerrar en una sola concepción de cultura teórica fija y excluyente. Por ello, en lugar de proponer una definición cerrada y única de cultura, es aconsejable emplear una categoría idónea abierta y basada en la diversidad cultural. Tal categoría es considerada como la interculturalidad, que supone las relaciones entre las culturas, una actitud de apertura al otro y de transformación recíproca.¹⁶

¹⁵ La doctrina jurídica instituida con el llamado “derecho moderno” establece un modelo de configuración estatal que supone el monopolio estatal de la violencia legítima y la producción jurídica. Es lo que se llama el “monismo jurídico”, esto es, que a un Estado le corresponde un solo derecho o sistema jurídico y viceversa. Dentro de este concepto, no puede haber varios derechos o sistemas jurídicos dentro de un mismo espacio geopolítico. La idea de la identidad Estado-Derecho proviene de la teoría jurídica positivista formulada originalmente por Hans Kelsen. Su marco histórico es el proceso de centralización del poder político en el Estado y la especialización de las formas de control social.

¹⁶ Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo A. (dirs.). *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Red de Editoriales Nacionales, 2008, pp. 299-300. Véase además a Macazana Pauca, Luis Alberto, *Educación intercultural, una necesidad para todos*. Lima: Ediciones Nuevo Curso, 2003.

Educación y valores de las rondas campesinas

La particular forma de vida comunal de los pueblos originarios, ajena a las relaciones de propiedad privada, ha sido la base para la creación de principios de una justicia comunitaria social, cimentados en las creencias, los valores, las costumbres, el arte y los modos peculiares de desarrollo humano, transmitidos y compartidos oralmente por sabiduría popular, mitos y proverbios; además de reconocer el aporte que hacen los pueblos originarios a la cultura peruana y también a la cultura occidental.

Contemporáneamente se confunde el estudio en valores con la exigencia en la eficiencia, excelencia y calidad de estudio, incentivando la competencia entre compañeros. Se cree que ello no sea del todo erróneo; sin embargo, existen estudiantes que por causas justas o no quedarán rezagados y acunarán en su ser el considerarse perdedores ante el mundo. Otra de las desincentivaciones es la discriminación que se percibe en estudiantes de la urbe con estudiantes de los pueblos originarios, quienes manifiestan diferente vestimenta, cultura, habla y consideraciones sobre la existencia.

Dentro de los valores morales, sociales y humanos que se instruyen en las RC están:

- El amor a la familia, pueblo (seres humanos), bienes (animales) y a la tierra (Mama Pacha).
- Libertad: en decidir y elegir su forma comunitaria de justicia.
- Democracia: en la construcción de normas jurídicas consuetudinarias que respondan a un proceso consciente de la necesidad concreta por la población indígena o nativa.
- Seguridad pública y paz social: como garantía y finalidad de las RC, que los infractores no causen más daños a los miembros de la comunidad.
- Justicia: circunscrita en que si un acto ha causado un daño, no se debe castigar con un daño igual o de equitativa naturaleza, sino exigir una rectificación o compensación preferiblemente a través de reparar el daño ocasionado.



- **Igualdad:** concerniente al respeto de los Derechos Humanos y Derechos Fundamentales de todas las personas. Partiendo de la preocupación moral por el hecho de que las oportunidades sociales (vivienda, salud, educación), laborales, políticas y jurídicas se encuentran distribuidas de manera desigual o diferenciada.
- **La inclusión y armonía:** se rechaza la respuesta simplista, de aquellas mentalidades que aún conciben que se debe sacar a los “malos” de la sociedad buena como estrategia para resolver los problemas de seguridad y justicia. Sino, por el contrario, crear sistemas complejos y efectivos de seguridad, justicia local, regional y nacional, insertándonos en localidades necesitadas de seguridad.
- **La responsabilidad:** como un valor digno de acogimiento de los pueblos indígenas dirigido a los propios ciudadanos aborígenes en hacerse responsables del bienestar de la comunidad en su conjunto y no sólo para satisfacer sus intereses personales.
- **El trabajo:** como matriz de existencia de cada pueblo debido a su esfuerzo individual, cuyo resultado organizado crea pilares de defensa de derechos colectivos.
- **Solidaridad:** en la toma y ejecución de decisiones debidamente coordinada y organizada.

Por otro lado, la Iglesia Católica, ONGs y la Defensoría del Pueblo de Perú son algunas de las organizaciones que coadyuvan notablemente con el desarrollo, educación y crecimiento de las RC.

Perspectiva de las rondas campesinas en la educación del siglo XXI

Entre algunas de las perspectivas que se siembran dentro de las RC están:

- **Aprender a saber:** distintas corrientes sociales, políticas, religiosas, filosóficas, científicas y tecnológicas. La debida complejidad del conocimiento de la sociedad contemporánea ha

limitado intencionalmente a que los pueblos originarios cada vez queden más a la deriva de la información y desconozcan lo que deberían saber: mínimamente conocer sus derechos constitucionales; sin embargo, el Estado peruano considera que una norma es eficaz y eficiente de conocimiento general cuando es publicada en el periódico de “mayor circulación”, como es el diario oficial *El Peruano*, cuando existen muchos pobladores que no saben leer, tienen otro idioma, viven en zonas alejadas, carecen de economía, desconocen las nuevas tecnologías de información, etcétera. Cómo podemos de esta manera hablar de democracia.

- Aprender a conocer: luego de saber el acontecimiento de un hecho, se debe proceder con la debida investigación para comprobar la información, analizarla y finalmente criticarla. Muchos miembros de las RC son muy cultos e instruidos debido a que son autodidactas.
- Aprender a ser: a pensar con cabeza propia, discernir, decidir y elegir lo esencial de la vida personal, organizacional y profesional, mostrando claras diferencias entre lo que se aprende dentro de la vida académica y fuera de ella, y en la vida cotidiana (rural-urbe). Siempre protectores de los derechos humanos como primacía de una democracia real.
- Aprender a hacer: la realización de actos humanos debe ser consistente en favor de los terceros, en beneficio de la comunidad, transferir los conocimientos al mundo del saber y del trabajo. El Hacer no implica eliminar los medios de diálogo y de comunicación ante la solución de un problema privado, social o mundial.
- Aprender a convivir: se puede convivir de manera habitual y simple con seres que comparten los mismos usos y costumbres; sin embargo, de similar manera se puede convivir pacíficamente con quienes no se comparten los mismos ideales, costumbres, idiosincrasias y otras perspectivas. El meollo de este asunto es cómo nos podemos comprender, si independientemente de estar divididos por fronteras geográficas, políticas, económicas y sociales, también estamos divididos en la educación y la cultura.



- Aprender a sobrevivir: finalmente, los pueblos originarios, comunidades campesinas, nativas y pobladores en general deben luchar por sobrevivir ante la globalización capitalista y la voráGINE de las nuevas tecnologías informáticas y de comunicación, y a esto hay que sumar la división y desigualdad laboral con lo que hoy se llama la especialización: si no eres especialista, no hay trabajo.

La mejor convivencia humana y paz social son algunos de los objetivos que las RC han afirmado dentro de su educación bajo las concepciones innatas y costumbristas, así como la comprensión integral sobre el respeto de sus derechos consuetudinarios; la educación académica como un fenómeno social, la educación como un proceso de participación comunitaria, de integración, enseñanza y aprendizaje de valores culturales y sociales. La educación de las RC mantiene una visión de futuro consistente en una enseñanza primaria y cosmopolita centrada en la propia condición humana, reconocida en una gran humanidad común y tradicional; asimismo, reconoce la interculturalidad inherente a todo cuanto es humano. Los aspectos de la realidad que por mera justicia no pueden obviarse son la multiculturalidad y el multilingüismo de los pueblos originarios.

La comercialización de la educación en el mundo

Traemos a remembranza las palabras de José Carlos Mariátegui: “El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social”,¹⁷ además de evidenciar “una igualdad que no existe en el plano de la economía y de la política, así que no puede tampoco existir en el plano de la cultura”. Se imagina que a razón que avanza el tiempo, avanza la globalización con las nuevas

¹⁷ Macazana Pauca, Luis Alberto, *Educación intercultural, una necesidad para todos*. Lima: Ediciones Nuevo Curso, 2003.

tecnologías, la contaminación ambiental y social, en tanto que la educación queda arrumada en el último peldaño de la escalera, pues a nadie le importa. ¿Cómo podemos hablar de educación para todos si todos piensan en su propia superación, trabajan para subsistir bajo lo que el mercado llama la competitividad, se califica, politiza y despide a trabajadores sin más ni más? Hoy a la juventud nos preguntan: ¿qué opinas de la educación? Nosotros reclinamos la cabeza y hacemos la misma interrogante a los duchos en la materia. Disculpen, quiénes son los duchos. ¿Acaso los políticos o tal vez los maestros mal pagados? Luego la juventud levanta fortalecido la cabeza y considera que han vendido la educación por unas cuantas monedas falsas.

La educación está mercantilizada, vendida, prostituida, es alcanzable solamente para los adinerados, pues los paupérrimos, si desean estudiar, que se sigan endeudando, que estudien con créditos; de no ser así, no estudian.

Y las universidades son grandes empresas, medios de comercialización donde la educación se compra y se vende como pan caliente. La educación no puede estar unida, vinculada o ligada al negocio mercantil ni a la decisión de un grupo de aristócratas apócrifos, sino a la necesidad del pueblo de tener una educación pública significativa para el desarrollo humano, por ello, se espera tener una educación verdaderamente gratuita que cubra las expectativas de todos los seres humanos. Existe una gran verdad: país con mejor educación es país desarrollado.

Hermanos, les pido que no midan la pobreza de sus pueblos por su economía sino por la calidad de seres humanos que existen en ella. Cambien la noción de producción de dinero (valor monetario) por una vida en comunidad, plena de colaboración y cooperación como una gran hermandad humana.

Finalmente, las RC constituyen una extraordinaria experiencia cultural, social y un acontecimiento histórico de justicia alternativa en el presente siglo. Actualmente, las RC se multiplican rápidamente en todo el territorio peruano. En la sierra norte de Cajamarca y Piura, desde 1990 hasta el 2000 solamente existían 3,500 rondas con alrededor de 280,000 ronderos y ronderas.



Actualmente existen 200,000 y 250,000 ronderos agrupados en más de 8,000 comités de ronda. En Cajamarca, siendo cuna de las RC, existen más de 100,000 ronderos activos, y en Piura hay 15,000 siendo cada día más los ronderos y ronderas que forjan y defienden el siguiente lema: “Campesino, el patrón ya no comerá más de tu pobreza”.

Esta expansión y surgimiento comunitarios ha permitido que los estudiosos, entre ellos antropólogos, abogados, juristas, sociólogos, historiadores y filósofos, consideren una posible existencia de cuatro tipos de RC: el primer tipo serían las RC que surgen de caseríos; el segundo, las que surgen de las propias comunidades campesinas; el tercero, las rondas que surgen de las comunidades nativas de la selva peruana; y el cuarto, los comités de autodefensa. Esta llana topología necesita un estudio profundo y abre nuevamente las puertas a la investigación para la edificación de la historia de las rondas campesinas.

Conclusiones

- Perú se caracteriza por la multiculturalidad y pluriculturalidad de sus pueblos, creando a partir de su propio filosofar, valores y costumbres sustentados en creencias, autodefensa, justicia y gobierno.
- Las rondas campesinas surgen en el distrito de Cuyumalca, provincia Chota, departamento de Cajamarca, en 1976, cimentando sus bases legales en el Derecho Consuetudinario.
- La inoperancia e inaccesibilidad del Estado en la administración de justicia en las zonas rurales originó el levantamiento de la población, erigiéndose las rondas campesinas.
- La aplicación de la justicia comunal, justicia comunitaria, jurisdicción indígena, derecho consuetudinario indígena o sistemas jurídicos de los pueblos indígenas, contribuye económicamente al desarrollo del país, pues evita la judicialización de diversos casos y libera considerablemente la carga económica y procesal al Poder Judicial.

- Finalmente, el presente trabajo busca contribuir al diálogo entre autoridades de pueblos originarios, autoridades formales y población en general, mediante la tolerancia y el respeto a la autonomía, recursos naturales, cultura y los Derechos Humanos de los pueblos originarios, para garantizar la efectividad y eficacia del derecho de todos a la justicia, y para mejorar el conocimiento y el acceso de la justicia comunal en cada país como una gran contribución cultural de justicia alternativa peruana para los pueblos de América Latina y el Caribe.

Referencias

- Benavides, D. I. *El reconocimiento estatal de las rondas campesinas y el fuero comunal rondero*. Recuperado de <www.reconocimiento.estatal.rc>.
- Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo A. (dirs.). *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Red de Editoriales Nacionales, 2008.
- Bradt, H. J. *Justicia popular: nativos campesinos*. Lima, Perú: Centro de Investigaciones Judiciales de la Corte Suprema de Justicia de la República, 1987.
- Fajardo, R. Y. *Rondas campesinas y pluralismo legal: necesidad de reconocimiento constitucional y desarrollo legislativo*. 2008. Recuperado de <www.alertanet.org/ryf-defensoria.htm>.
- Flórez, D. *Cartilla de justicia comunal en el Perú*. GTZ y BMZ, 2010.
- Guillén, R. A. *México hacia el siglo XXI. Crisis y modelo económico alternativo*. México: Plaza y Valdés Editores, 2000.
- Hirsch, Ana. *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Gernika, 2006.
- Hurtado, R. G. *Funcionamiento del sistema legal y de la administración de justicia en las zonas rurales de Bolivia*. García Sayán, Diego. Lima, Perú: Comisión Internacional de Juristas, 1987.
- Krenz, R. C. *La Constitución comentada. De la estructura del Estado*. Lima, Perú: Gaceta Jurídica, 2005.



- Macazana Pauca, Luis Alberto, *Educación intercultural, una necesidad para todos*. Lima: Ediciones Nuevo Curso, 2003.
- Nativas, L. R. *Revista Jurídica y Ministerio del Ambiente*. Recuperado de <www.google.com.pe/rondascampesinasencajamarca>, 2006.
- Paredes, P. (2003). *La experiencia de las rondas campesinas en el Perú*. Recuperado de <www.google.com/articulorondascampesinas>.
- Pozo, J. H. *Derecho penal y diferencias culturales: perspectiva general sobre las situaciones en el Perú*. Lima, Perú: PUCP, 2007.
- Ruiz, M. J. *Consortio Justicia Viva*. Recuperado de <www.investigacionesjuridicas/todosobrerrondas>.
- Sayan, D. G. *Derecho Humanos y servicios legales en el campo*. Lima, Perú: Comisión Internacional de Juristas, 1987.
- Tuggy, J. *Justitica tribal entre los candochi*. *Revista peruana de historia del derecho y ciencias sociales*, 1957.
- Vera, L. *Universidad y empresa*. México: Fontana, 2011.

Normas

1993. Constitución Política del Perú.
1969. Convencion Americana sobre Derechos Humanos “Pacto de San José de Costa Rica”.
2009. V Pleno Jurisprudencial de las Salas Penales Permanentes y Transitorias, Rondas Campesinas y Derecho Penal. Acuerdo Plenario N° 1-2009/CJ-116, s.l.: Corte Suprema de Justicia de la República, 13 de noviembre de 2009.
2002. CAPAJ. El Derecho Consuetudinario Indígena. V Seminario Anáutico en Calama. Recuperado de <www.uasb.edu.ec/padh/revista2/documento/derechoconsuetudinario.htm>.
2002. PETT. Ministerio de Agricultura. Directorio de comunidades campesinas.

CRÍTICA A LA CRITICADA EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

*Doris Castañeda Abanto**
*Leobardo Jiménez Sánchez***

Introducción

La educación constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo de cualquier país en el mundo, pues de ésta depende la calidad del capital humano del que se dispondrá para forjar una sociedad crítica, intercultural, en la cual los seres humanos expresen y desplieguen al máximo todas sus potencialidades.

Sin embargo, la esencia de la educación (proceso por excelencia de carácter humano-formativo) va perdiéndose paulatinamente, pues en la actualidad se ha constituido en una mercancía más. En los países de América Latina, a partir de los años ochenta y bajo la implementación de políticas neoliberales, los gobiernos cedieron paso a la “iniciativa privada”, lo cual fomentó la creación de instituciones educativas de nivel: inicial, primario, secundario, superior técnico y superior universitario con participación exclusiva de capitales individuales y colectivos.

En la actualidad observamos un crecimiento vertiginoso de instituciones educativas bajo el auspicio de capital privado,

* Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, Perú.

** Docente Investigador Emérito del Colegio de Posgraduados, México.



mismas que se han convertido en negocios rentables para sus propietarios, quienes, en muchos casos, sólo están interesados en las ganancias que pueden generarse, dejando de lado la formación integral de los estudiantes.

Por ejemplo, para el caso peruano, en 1955 sólo existían seis universidades, de las cuales sólo una era privada. Entre 1981 y 1990, se añadieron otras 17 universidades (tres públicas, el resto privadas). De 1990 al 2000, se crearon 24 universidades privadas y una pública (seis de las cuales fueron suprimidas después). En la actualidad, según la ANR (2011), se cuenta con 128 universidades, de las que 53 son privadas, 44 públicas y el resto están en proceso de organización (la mayoría, nuevamente, son privadas).

Esta situación ha generado, por un lado, el ingreso masivo de miles de estudiantes a la educación universitaria y, por otro, problemas en la calidad educativa, a tal punto que con frecuencia se menciona que las universidades se han convertido en máquinas que producen profesionales para un mercado cada vez más competitivo.

Para Morante (2011), muchas de las universidades privadas cubren la demanda, pero no necesariamente la calidad, y ese es uno de los problemas importantes por los que atraviesa la universidad latinoamericana. Una universidad de calidad es la única manera de asegurar profesionales eficientes y, por tanto, asegurar un eficiente funcionamiento de las instituciones de la sociedad.

Cotidianamente egresan miles de profesionales de las universidades; no obstante, la gran mayoría carece del talento necesario para desempeñarse en la vida laboral. Hay una demanda de calidad que no cubre la mayoría de nuevas universidades privadas. Muy pocas lo hacen. Pero quizá la situación más preocupante se refleje en la formación de profesionales críticos y propositivos, evidente por la actitud de los alumnos frente a los problemas sociales del país. Si ya tenemos una mayoría de egresados de universidades privadas, muchas de las cuales se limitan sólo a la formación académica, en el futuro tendremos profesionales carentes de sensibilidad ante los problemas que vive su sociedad. Sencillamente se observa que frente a protestas que implican demandas sociales o

ambientales –muy de actualidad en estos últimos tiempos– son los alumnos de universidades nacionales quienes enarbolan las medidas de lucha; en cambio, los estudiantes de universidades privadas permanecen estáticos, sin una organización sólida que les permita participar en la vida política y social de su entorno.

En consecuencia, creemos que los profesionales del futuro, en el mejor de los casos, serán buenos técnicos, pero con deficiencias en la identificación con la problemática social de su entorno. Tal pareciera que es la apuesta del sistema capitalista hegemónico en el mundo. Será necesario, frente al escenario futuro, integrar redes que fomenten el pensamiento crítico para dejar de lado la repetición de información.

La colonialidad del pensamiento a partir de la educación formal

Los términos colonialidad, colonialismo, anticolonialismo, post-colonialismo y otros asociados, han sido estudiados por investigadores de la realidad latinoamericana, como Arriaga y Lander (2004), Mariátegui (2000) y Quijano (2001), para analizar los orígenes de nuestro estado actual de dependencia y postración en cuanto a formas de pensamiento y desarrollo; sin embargo, para el caso específico que atañe a la educación (en el ámbito del conocimiento), es Quintanar (2004) quien realiza aportes importantes en cuanto a la reflexión crítica de diversos ejes que tienen que ver con la repetición del conocimiento en América Latina. Su idea central radica en el cuestionamiento que hace a la formación de sujetos críticos, históricos y constructores de conocimiento a partir de la educación (y de manera particular de la educación superior). Asevera que el problema radica en la colonialidad del conocimiento y las formas de pensar ahistóricamente.

Quintanar (2004) cuestiona severamente la educación formal, que no ha hecho más que colonizar por segunda vez nuestra propia subjetividad y esto implica un espacio de poder para hacernos creer que la época de la colonización ha concluido; sin embargo, demuestra que se mantiene vigente a través de la lectura de



diversos autores (europeos o norteamericanos), creyendo que así estamos a la moda, sin cuestionar lo que están afirmando y que puede ser válido para otro contexto, pero ajeno al nuestro. El problema no está en lo que se lee, sino en el modo en que se hace y en el uso de esa lectura.

Colonizar la subjetividad permite colonizar el saber del mundo y crear sujetos subordinados por naturaleza, se ontologiza una construcción del poder dominante como único modo posible de ser. Por eso resulta fundamental que en nuestra práctica cotidiana como maestros, cuando menos les enseñemos a nuestros alumnos a pensar, pero de manera reflexiva y razonada, de tal forma que pueda abrirse la mente hacia la crítica y la construcción de conocimiento. Igualmente será necesario involucrarlos en la problemática que vive cada país, cada región, a fin de que su aprendizaje no se circunscriba sólo al aula, sino que su centro de aprendizaje, problematización y teorización sea la propia realidad.

Los cambios que podamos realizar –en este sentido– no sólo se restringen al cambio de discurso o de recurso didáctico, sino a la posición que debemos adoptar frente al conocimiento y, por tanto, frente a la enseñanza, esto significa que tendremos que romper parámetros civilizatorios impuestos, pensar desde lógicas diferentes a aquellas según las cuales hemos sido educados o mal educados.

La educación en América Latina ha sido concebida desde sus inicios como un mecanismo que conllevaría a la “civilización”; por tanto, en nosotros queda una culpa originaria de ser incivilizados, por lo cual es necesario “parecernos a los civilizados”, implicando finalmente un proceso de enajenación, en el cual se repite lo enseñado y no se construye conocimiento, de tal forma que nuestra educación se convierte en un espacio violento de negación de sí. Esto deviene una amplia y generalizada confusión de los términos “conocimiento e información”.

Quintanar propone que el conocimiento tiene dos niveles de análisis y acción didáctica del sujeto: conciencia y relación. La primera es entendida como “darse cuenta y dar cuenta”, y acción implica optar, elegir. En esta perspectiva, la conciencia no se

desvincula del sujeto; muy por el contrario, lo lleva a lógicas de razonamiento sobre sí y su entorno. De este modo, conocimiento como conciencia implica creatividad, sujetos haciendo su realidad que es histórica. El proceso de darse cuenta y dar cuenta genera una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, y del sujeto consigo mismo; por tanto, el conocimiento como relación da cuenta de una producción simbólica de sentidos y significados que se organizan desde una lógica crítica de razonamiento.

El conocimiento como relación da cuenta de espacio y tiempo presente que convoca e implica a sujetos históricos. La acción cara a cara implica acción social, donde el sujeto tiene conciencia de sí y del otro; en este sentido, se habla de una *praxis* que vincula proyectos futuros.

Textualmente, la autora propone que conocimiento es una producción significada por las múltiples mediaciones que se dan en la relación epistémica entre el sujeto y el mundo, el cual crea la necesidad radical de ser descubierto, es decir, develado para cubrirlo con lenguajes y representaciones simbólicas que lo nombran y lo expresan socialmente (a esto llama espacio relacional). La realidad se construye constantemente, no es un producto acabado.

Para pasar de la formación al conocimiento se requiere considerar a la realidad vivida por el sujeto como un espacio experiencial de sentido y también como espacios de construcciones categoriales que estructuran los cuerpos teóricos. Construir conocimiento es un acto casi íntimo de encontrar/se, en primer lugar, con lo que nos conmueve, con lo que duele de la realidad concreta para comenzar a preguntarse por qué y resignificar allí los aportes categoriales de los cuerpos conceptuales. Esto implicaría, por un lado, la práctica cotidiana que sensibiliza y, por otro, la generación de teorías. Es un proceso de problematización, de encuentro consigo mismo y con el mundo.

La tarea de enseñar está más del lado de instrumentar para “saber situarse en la realidad”, de ir más allá de la información, para generar conocimiento crítico, reflexivo, lógico que facilite la simbiosis sujeto-objeto. Esta situación genera la esperanza de que



en América Latina existan potencialidades para recrear la realidad y la forma de abordarla, la cual se centraría en lo cotidiano, a lo que todos tenemos acceso. Esto nos permitiría una primera puerta de salida a las tradicionales formas de generar y reproducir conocimiento, las cuales hemos repetido casi mecánicamente durante la historia de vida de cada persona.

Es un reto proponer dentro del quehacer docente la necesidad de construir sujetos críticos, creativos, reflexivos, capaces de cuestionar la realidad, nutrirse de la historia y proyectarse activamente hacia el futuro partiendo de su propia experiencia de vida; es mucho más cómodo vivir repitiendo acríticamente las posiciones de autores que ni siquiera pertenecen a nuestra cultura y con los cuales no tenemos referentes comunes.

Resulta complicado percatarnos de que sólo estamos reproduciendo, ingresando así en una etapa adormecedora que formará universitarios adormecidos; sin embargo, consideramos que una alternativa para salir de ese marasmo académico y personal podría ser la investigación científica y la recuperación de ese conocimiento “oculto”, pero que vive en cada sujeto y grupo social. No es ético seguir repitiendo la historia automáticamente sin dejar huellas cristalizadoras del cambio, es momento para crear, tal como lo señalaba Mariátegui: Ni calco ni copia, creación heroica.

Una fuente en la cual podríamos reaprender a pensar, desde nuestro punto de vista, es la sabiduría tradicional, aquella que aún está alejada del mundo “civilizado” al cual creemos pertenecer. Esa sabiduría que se plasma en una cultura, en una forma de vida que vive y vivifica la existencia, como señala Grillo (2010), lo cual implica una posibilidad de hacer conciencia de que como sociedad es viable mirar hacia “adentro” y desde allí expandir nuestra propia vida (construida socialmente).

Las sabidurías populares africanas e indígenas americanas nos enseñaron que es imposible estudiar al objeto concibiéndolo como una entidad separada del sujeto. En la concepción africana, por ejemplo, “todos los campos de la vida, incluida la naturaleza, son parte de un todo integrado. La noción griega de ‘alejarse’ de la naturaleza a fin de estudiarla objetivamente sería incomprensible

para un africano, quien no se siente separado de la naturaleza [...]” (Buss, 2005: 49). En la cultura africana el conocimiento siempre es de algo vivido y no sólo teórico separado del mundo de la experiencia, pero además, el mundo puede ser conocido sólo sumergiéndose en él.

Incluso el lenguaje y uso de términos es necesario recrearlos porque corresponden a otras formas de pensar, a distintas realidades, a diversos autores y, por tanto, como diría Sachs (1996) estos términos poseen una carga ideológica que responde (nuevamente a otras formas de pensar que no son las nuestras). Términos como “desarrollo” o “educación formal” será necesario examinarlos cuidadosamente porque contienen una ideología que dista de nuestra propia realidad.

Desde nuestra visión, un primer paso para erradicar la colonización del pensamiento es la problematización de todo cuanto existe. Frecuentemente creemos que todo está resuelto y no es necesario volver a interrogarnos sobre las cosas simples o complejas; sin embargo, éste podría ser un primer paso para ir desarrollando una forma de pensamiento y acción más independiente, más auténtica y audaz. Vale la pena empezar ahora, partiendo de lo que se tiene y lo que no se tiene.

Surgen entonces interrogantes a reflexionar: ¿Cómo resignificar nuestra propia existencia y la del mundo? ¿Qué implicaciones en nuestra propia identidad tiene la colonialidad del conocimiento? ¿Qué tipo de conocimiento y con qué herramientas puede construirse, partiendo de la información? ¿Cómo procesar la información crítica e históricamente? ¿Adónde llegaremos con la repetición de la información? ¿Cuál es la relación que debe establecerse entre el docente y el alumno en la construcción del conocimiento? ¿Cómo conectamos más al estudiante con su realidad? ¿Cómo lo sensibilizamos en un contexto en el cual el individualismo se ha posesionado de la mente de las personas?

La colonialidad del pensamiento en las universidades –por ejemplo– nos lleva hacia un escenario de inminente crisis. Morante (2011), para el caso peruano, señala que, en general, se puede decir que la universidad peruana tiene que plantearse seriamente,



de cara a la sociedad y al país, qué quiere ofrecer. Porque en este momento no tenemos una política clara de lo que es la educación superior universitaria y es necesario un mayor diálogo y una mayor comunicación entre la universidad y la sociedad.

Educación y globalización

En términos generales puede afirmarse que la globalización se ha convertido en un concepto de moda en las ciencias sociales y en un discurso prescriptivo para ejecutivos, periodistas, analistas financieros y políticos. La globalización es el proceso posmoderno heredado por la modernidad (o por un sector de ella), pero con una visión muy cuestionable por su parcialidad, fragmentación y unidimensionalidad.

Según Moreno (2005), el impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio, ambiguo y altamente significativo; pero en general privilegia el “aparejamiento educativo” al nuevo paradigma global electroinformático-técnico-económico de reconversión productiva.

En este escenario se habla de una sociedad del conocimiento; sin embargo, según De Vries Meijer (2005), nadie sabe lo que es, aunque sí sabemos qué exigencias tiene. Particularmente en el ámbito educativo, necesitamos pensar en nuestros egresados y su posible mercado de trabajo. En esta misma óptica, Castells (2002) destaca los cambios producidos en la estructura productiva de la sociedad, los cuales han tenido y tienen aún enormes repercusiones en la educación.

Para América Latina, las políticas educativas centrales están orientadas mayoritariamente por el modelo de *estándar educativo*, entendido como la medición de disposiciones curriculares, perfiles educativos, evolución, normatividad, etc. Se trata de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa. Frente a esta situación, se han implementado programas de acreditación de la calidad. Todas las universidades *tienen* que insertarse en procesos de autoevaluación y acredita-

ción, pero ¿qué es lo que se debe acreditar? Los indicadores, muchas veces, son tomados de otras realidades, además de que requieren imprimir una serie de documentos que aumentan los archivos de cada universidad, dispersándose en otros elementos que son vitales para el aprendizaje, como por ejemplo la relación estudiante-docente para su formación integral. ¿No será que este proceso es una forma más de mantener la colonialidad del pensamiento? La calidad empieza por la formación de cada persona, la cual se reflejará en su conducta, en su quehacer cotidiano.

Sin embargo, pareciera que se ha dejado de lado la esencia de la universidad, lo cual ha provocado un profundo *vacío psicosocial* y la carencia de un *sentido significativo existencial* en ambos polos educativos, por lo cual es necesario que los análisis educativos tomen en cuenta este escenario buscando una política educativa que supere la brecha existencial y psíquica abierta entre globalización, tradicionalismo y educación y se aboque a la búsqueda de un nuevo principio regulador entre *racionalidad global técnica-instrumental e identidad cultural y psicológica*, mediante la integración de nuevas esferas de desarrollo del potencial humano aún inexploradas por la educación.

El fenómeno de la globalización demanda del sector educativo principalmente los siguientes requisitos: conocimiento de otros idiomas, apertura y sensibilidad hacia la diversidad cultural, pensamiento crítico, habilidades sociales para el trabajo en equipo y dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esta situación nos permite reflexionar profundamente acerca de los cambios que deben producirse en las universidades de todos los países.

Frente a los retos que las universidades deben asumir, la UNESCO (1998) ha propuesto desarrollar un plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, en el cual se proponen como programas prioritarios:

- a. Mejoramiento de la pertinencia
- b. Mejoramiento de la calidad
- c. Mejoramiento de la gestión y el financiamiento



- d. Gestión académica de las nuevas tecnologías de información y comunicación
- e. Reorientación de la cooperación internacional

La misión debe ampliarse. Además de las funciones tradicionales de enseñanza, formación, investigación y estudio, que siguen siendo fundamentales, la nueva misión consiste en favorecer el desarrollo integral de la persona y formar ciudadanos responsables, informados, comprometidos para actuar en pro de un futuro mejor para la sociedad. La educación superior está también llamada a contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales e internacionales.

La investigación científica en las universidades

En un contexto de globalización e introducción en la sociedad del conocimiento se demanda permanentemente que las universidades aprendan a comunicarse entre sí y mínimamente asuman el nuevo rol que les compete, recurriendo al trabajo colaborativo, productivo y en equipo.

Con frecuencia se ha cuestionado el hecho de que las universidades carezcan de capacidad para articular su trabajo con las demandas sociales de su entorno y, sobre todo, para establecer lazos entre instituciones, razón por la cual se les ha definido como “islas” que realizan su trabajo en sus propias instalaciones sin interesarse mucho en la utilidad de éste en el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes.

Un fenómeno similar ocurre al interior de las universidades, en las cuales se observa una incapacidad por parte de los académicos para establecer redes de comunicación y trabajo en áreas prioritarias como la investigación científica. Padrón (2004) señala los siguientes problemas en la investigación universitaria: a) la individualización de la tarea científica, esto se expresa en que cada investigador define –de acuerdo con sus intereses personales– lo que pretende investigar; b) las universidades no definen líneas ni prioridades ni políticas de investigación, de tal forma que si la

población requiere de algún tipo de investigación no sabe adónde acudir; c) la metodología y terminologías son diversas y difieren de un investigador a otro; en consecuencia, nadie sabe cuáles son las metodologías idóneas para abordar determinado problema de investigación; d) falta de presencia de la figura de investigador-docente: el docente se convierte en un repetidor-transmisor de información, pudiendo dar su clase de acuerdo con lo que investiga; e) la universidad investiga sin una visión de la demanda social, o sea, los problemas que se investigan no son lo que la sociedad demanda. Además, se requiere formar investigadores no sólo a través de la impartición de un curso de metodología de la investigación, sino también en la propia práctica, allí en donde –a partir de los resultados de las investigaciones– puedan implementarse proyectos mejorar la vida de las personas.

Esta situación problemática se transforma en serios problemas éticos que demeritan la labor investigativa de la universidad, lo cual tiene mucho que ver con el hecho de que la investigación sólo sea un mero trámite burocrático para la titulación o para la categorización de docentes, sin una mística en el quehacer científico.

Si la investigación científica constituye una tarea esencial de las universidades, requerimos formar estudiantes con capacidades para articular diversas áreas del conocimiento en aras de la generación del mismo a través de la investigación científica. En este sentido, los cursos de investigación científica podrían constituirse en ejes de articulación entre materias para la formación de investigadores y la generación de ciencia y tecnología que tanto requieren nuestros países.

Los retos que deberán enfrentar las instituciones educativas latinoamericanas van del lado de la investigación científica, la formación crítica de ciudadanos, la necesidad de una mayor y mejor proyección a las demandas sociales y de una participación reflexiva y propositiva frente a los cambios que se producen cotidianamente en cada país latinoamericano.

Tal pareciera que el modelo neoliberal está entrando en crisis, sobre todo en el ámbito educativo; una muestra muy reciente la



constituyen las protestas de los estudiantes chilenos, quienes demandan mayor intervención del Estado en la educación, más aún si se toma en cuenta que la propia ONU reconoce que es un derecho de cualquier ciudadano y un deber del Estado.

Referencias

- Asamblea Nacional de Rectores del Perú. *Estadísticas sobre universidades*, ANR, Lima, 2011.
- Buss Mitchell, Helen. *Raíces de la sabiduría*, Thomson, México, 2005.
- Castañeda, Doris. “El conocimiento empírico y el conocimiento científico en medicina tradicional y salud”, Tesis, Colegio de Posgraduados, México, 2005.
- Castañeda, Doris. *Episteme: una visión crítica del desarrollo y la salud en los países de América Latina y El Caribe*, Cajamarca, UPAGU, 2008.
- Castells, M. *La era de la información. La sociedad red*. Vol. 1. Siglo XXI Editores, México, 2002.
- Cereijido, Marcelino. *¿Por qué no tenemos ciencia?* Siglo XXI Editores, México.
- De Vries Meijer, Wietse. “Retos de la educación superior en la sociedad del conocimiento”. En *Retos y perspectivas de la educación superior*. Plaza y Valdez, México, 2005.
- Grillo, Eduardo. *Desarrollo o descolonización en Los Andes*, PRATEC, Lima, 2005.
- Mariátegui, José Carlos. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Amauta, Lima, 2000.
- Ministerio de Educación. *Razones para una reforma universitaria: la universidad en el Perú*. Ministerio de Educación, Lima, 2005.
- Morante, Juan Carlos. “No hay políticas claras para la educación universitaria”, *La República*, Lima, 30 de octubre de 2011.
- Olivé, León. “Qué hace y qué hacer en la filosofía de la ciencia”, *Ciencias*, núm. 19, julio, 1990.
- Quijano, Aníbal. “Colonialismo y realidad en América Latina”, *Quehacer*, 2001.

- Quintanar, Estela. "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina". En *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores, México, 2004.
- Sachs, Wolfgang (ed.). *Diccionario del desarrollo*. PRATEC, Lima, 1996.
- Sánchez, Irene. "Sujetos sociales, historia y cotidianidad". En *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores, México, 2004.
- Sánchez, Irene y Sosa, Raquel (coords.). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores, México, 2004.
- UNESCO. *Informe mundial sobre la educación superior*. UNESCO, 1998.
- UNESCO. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. IESALC, Caracas, 2005.



ALGUNOS ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ

Homero Bazán Zurita

Enseño porque quiero ser parte del cambio
hacia un país más justo.
<www.ensenaperu.org>

Los estudios básicos

Soy de la generación de los años sesenta (del siglo pasado, se entiende) y empecé mi educación en un jardín de la infancia a los dos años de edad. Era el único centro de este tipo en mi ciudad natal, Cajamarca, Perú, y casi nadie le daba mucha importancia a este nivel educativo. Después hice la llamada transicional primer grado en la escuela primaria, al que se ingresaba casi siempre a los seis años de edad o un poco más. Y de allí uno iba hasta terminar la secundaria a los 17 o 18 años, sumando 11 años de educación escolarizada básica regular en un centro educativo, la gran mayoría de los cuales eran gestionados académica y económicamente por el Estado a través del Ministerio de Educación. Muchos estudiantes sólo terminaban –o se “contentaban” con– la primaria y luego iban a trabajar en los lares paternos o a buscarse la vida en otras actividades pequeñas. Por esto es que puedo dar un testimonio de lo que he visto acerca de la educación en los últimos 60 años en mi tierra y en mi país.



Cuando se trata de hablar o escribir sobre educación, muchos recurren sólo a referencias bibliográficas doctrinarias, académicas o teóricas para tratar el tema. Y presentan citas y estadísticas que demuestran tal o cual situación, que muchas veces no corresponden a la realidad concreta en un determinado entorno. Así, se presentan promedios nacionales que consideran la educación urbana y rural –en países como el Perú con índices todavía altos de ruralidad– mezclando todas las cifras y obteniendo promedios con grados de confianza estadísticos, pero no reales. Ya lo dice Umberto Eco: “La estadística es una ciencia que en donde una persona come un pollo entero y otra persona no come nada, el promedio es que cada quien come medio pollo”. También se combinan los logros educativos en centros de élite económica, con todos los recursos de infraestructura e implementación y con profesores con grados, posgrados, diplomados y otras capacitaciones, con resultados usualmente mejores que en aquellos centros contruidos con paredes de adobe, pisos de tierra, techos de paja, sin carpetas, sin sillas, sin ayudas audiovisuales y profesores mal pagados y totalmente desmotivados. Aquí, claro, también hay excepciones y lo mencionó el profesor universitario y maestro peruano Luis Jaime Cisneros, al decir algo así como que podía desarrollar una buena lección de aprendizaje al pie de un árbol sin disponer de un aula clásica y sin ayuda tecnológica.

En fin, la educación es un tema controversial y depende de qué o a quién estemos analizando; pero, de lo que no hay duda es que las pruebas internacionales, como la PISA, ubican al Perú en los últimos lugares en lectura y en ciencias, con el puesto 63 de un total de 65 países evaluados y el último puesto en ocho países analizados de América Latina (PISA, 2011). Ello a pesar de que el Estado peruano se jacta de tener un desarrollo económico único y paradigmático en el mundo, considerándose, según varios índices, como uno de los países con mayor crecimiento económico en el mundo.

Grave contradicción que vale la pena profundizar. ¿A qué se debe esto? ¿Por qué si estamos creciendo en forma estable y sostenida económicamente no hay un desarrollo social educa-

tivo equivalente? Las razones pueden ser varias y de diferente origen.

En primer lugar, la nueva situación de bonanza económica del país se da entre los últimos 12 y 15 años, plazo que, si no hay políticas y voluntades adecuadas, resultaría muy corto para revertir la educación de mala o pésima calidad a un nivel adecuado.

El 63% de alumnos matriculados terminan educación secundaria (Banco Mundial, 2006), después de lo cual se supone que están preparados para iniciar una carrera universitaria. No es así; muchos inician una carrera técnica que dura de uno a tres años en cualquier, así llamado, instituto tecnológico superior, de los que hay sólo algunos altamente calificados, y la gran mayoría se queda allí –únicamente con su secundaria– y trabaja en lo que puede encontrar.

Un dato más general nos dice que: “sólo el 73% de los adolescentes entre 12 y 16 años se encuentran matriculados en la secundaria. Del 27% restante, el 14% está cursando la primaria y 13% se ubica fuera de la escuela” (UNICEF-INEI, 2008).

La educación llamada superior

Tenemos unos 782,970 alumnos universitarios de pregrado (II Censo Nacional Universitario, 2010), lo que representa 83,5% de estudiantes universitarios, considerando los de pre- y posgrado (INEI-ANR, 2011) y 36,6% (de un total de 350,000) de los que terminan secundaria (INEI-SENAJU, 2011).

Hay 129 universidades en el Perú: 50 públicas, 78 privadas y 1 municipal (ANR, 2012b) y se ha llegado a un punto en que su creación no tiene ningún rigor y no se cumple con ningún estándar mínimo demostrable, constituyéndose en lo que se conoce en muchos países latinoamericanos como “universidades de garaje”. Esta masificación, dice el renombrado profesor Altbach (2012) ha generado que “la educación superior en muchos países ha pasado de ser exclusividad de las élites a un fenómeno de masas”, pero, continúa, “la educación superior se ha vuelto desigual [...] ha bajado el nivel de la educación superior [...] La calidad del



profesorado también se ha deteriorado [...] tiene ahora un sector de élite [...] que se ha tornado mejor y más internacionalizado”. En el Perú y en muchos países eso es una ventaja para muchas universidades privadas de élite social y económica.

Hasta hace unos pocos años –ahora ya no, porque de algún modo implica discriminación– en las convocatorias de trabajo en los diarios se solicitaban profesionales pero que hubieran estudiado y egresado de tal o cual universidad –casi todas privadas, con unas cuatro excepciones de públicas–, de acuerdo con la especialidad requerida. Así, por ejemplo, se convocaba “se necesita un médico egresado de la UPCH” o un ingeniero agrónomo de la Universidad Agraria La Molina, o un economista de la Universidad del Pacífico, o un abogado de la PUCP. Ahora ya no se lee esto, pero, implícitamente, son escogidos para varios trabajos los que han terminado en una universidad de prestigio.

Lo que falta es un proceso de autoevaluación, certificación y acreditación, que en el Perú todavía no se viene dando con fuerza y rigor. Ya existe el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), uno de los órganos operadores del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), creado por la ley núm. 28740, el 19 de mayo del 2006, que tiene entre sus principales objetivos promover el desarrollo de los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior universitaria, así como contribuir a alcanzar los niveles óptimos de calidad en los procesos, servicios y resultados de la educación superior universitaria, garantizando la calidad del servicio educativo en las universidades públicas y privadas (CONEAU, 2012). Pero pocas universidades han accedido a desarrollar los procesos para acreditarse. A lo sumo, se han acreditado algunas carreras profesionales como el caso de Educación y Medicina Humana. Por eso, en la perspectiva de ir mejorando, muchas universidades, en especial privadas, se acreditan por organizaciones internacionales.

En los rubros de “realizar investigación en las humanidades, las ciencias y las tecnologías [...]” y “extender su acción y sus

servicios a la comunidad y promover desarrollo integral [...]”, fines imprescindibles de las universidades (Ley Universitaria núm. 23733), no ha habido acreditación, con excepción de una universidad privada (Universidad Peruana Cayetano Heredia), la única que por una consultoría internacional se ha acreditado en Investigación. El Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IIAC-CINDA) le entregó oficialmente en noviembre de 2011 la acreditación internacional con mención en Investigación por cinco años más. Es la única universidad peruana que muestra esta acreditación como un importante logro institucional (Cayetano online, 2012).

Claro que nuestras universidades latinoamericanas muchas veces no tienen que responder a esos parámetros internacionales, como se justifica más adelante.

Asimismo, la creación de universidades ha continuado, pero ¿quiénes autorizan a estas universidades? Los miembros de una institución denominada Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU), un órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores, creado por la Ley núm. 26439, compuesta por cinco rectores de universidades peruanas, quienes evalúan, a través de comisiones y con su participación directa, los proyectos y solicitudes presentados por las promotoras correspondientes para autorizar (es decir, crear) el funcionamiento provisional de una universidad. Muchas de estas decisiones (el CONAFU ha institucionalizado 18 universidades y hay 41 con autorización provisional de funcionamiento; esto es, 59 universidades que han tenido que tramitarse por esta institución, lo cual es 46% del total de universidades en funcionamiento regular en el país) han sido cuestionadas; además, algunas universidades así aprobadas y sujetas a una evaluación anual han sido desactivadas (cinco universidades con autorización provisional fueron canceladas y 48 proyectos de universidades fueron archivados, no aprobados o declarados en abandono [CONAFU, 2012]).

Este elevado número de proyectos y universidades nos da una idea clara del afán de “sacar” universidades a como dé lugar. Más bien debería crear nuevas instituciones de educación superior la



Asamblea Nacional de Rectores con las comisiones respectivas en las que deben participar ellos mismos, por ser el colegiado de todas las universidades del país que agrupa a más de 100 rectores. Porque la percepción de las instituciones y de la gente es que se crean universidades con el total conocimiento y apoyo de la ANR, lo cual no es verdad y ésta ya ha tenido que hacer aclaraciones públicas al respecto.

Estas universidades se crean, según discernimiento de muchos, con un negativo afán de lucro inmediato. Otras obedecen a campañas politiqueras para ganar electorado, el cual ve en la educación superior un mejoramiento en la calidad de su población y mayores oportunidades laborales para sus jóvenes residentes. Se dice que, habiendo tanta necesidad por educación superior y por tener un “cartón” para poder acceder a un trabajo, siempre habrá postulantes y alumnos, mucho más cuando los requisitos exigidos son mínimos o nulos, como se ha visto en varias universidades. El lucro, así, está asegurado, y se han generado empresas con mucho dinero, decenas de miles de alumnos y mucho poder a diferentes niveles.

Muchas otras se han creado también sobre la base de sedes de universidades ya creadas y con muchos años de funcionamiento. Por decirlo de modo directo, se ha creado una decena de universidades bajo esta modalidad: de las 14 universidades públicas creadas desde fines del 2009, 10 se crearon sobre la infraestructura y recursos de otras universidades ya consolidadas (ANR, 2012b). Las universidades afectadas han reclamado pero no han tenido respuesta.

Lo que sí “garantizan”, estas universidades así formadas y muchas otras ya con varios años de establecidas, es una formación profesional de diferente calidad, pero se sostiene que la mayoría de los centros universitarios tiende a crear su oferta con base en carreras más baratas o que demandan menos inversión con respecto a equipamiento y no por lo que el mercado laboral y competitivo realmente demanda. Eso es congruente con

[...] el esquema republicano de orientación napoleónica, las universidades se conformaron históricamente como centros de formación de profesionales que separaron la docencia de la investigación [...] Las universidades asumieron el rol de la formación de las elites de funcionarios para el Estado [...] Tal modelo separó radicalmente la docencia de la investigación, la cual se desarrolló en institutos específicos separados y creados para tal fin en el seno de las propias universidades [...] (Rama, 2008).

Esto se mantiene en el tiempo y casi todas las universidades tampoco hacen investigación de buen nivel y pertinente con el entorno para ayudar a la solución de sus problemas. Nos vuelve a decir Rama (2008) lo que sigue siendo una verdad en la mayoría de centros superiores universitarios: “El tipo de investigación se estructuró individual y sus orientaciones estaban marcadas por las demandas de la docencia de los cuerpos académicos [...] Sus líneas dominantes se articulan fuertemente con el currículo, son de tipo disciplinarias y fuertemente teóricas”. En investigación a nivel de universidades sólo hay una universidad acreditada para tal labor de acuerdo con parámetros internacionales (la Universidad Peruana Cayetano Heredia, señalada antes) y aparece en un *ranking* internacional en el puesto 95 dentro de las 100 instituciones educativas destacadas en Educación en Latinoamérica, dentro de 1,401 instituciones (Cayetano online, 2012). Otra prestigiosa universidad, la PUCP, no está acreditada en investigación, pero sí aparece en otros *rankings* dentro de las mejores 500 universidades mundiales. Esto es muy poco, si se cuentan las 130 universidades estatales y privadas a nivel nacional. Pero sucede que, si se crean más instituciones sin mayor criterio ni una evaluación racional y justa de los parámetros mínimos para ser llamados centros de educación superior, ¿qué necesidad van a resolver? Tal vez solamente entregar un diploma profesional y a ver, si con suerte y buen viento, el así formado consigue un trabajo dependiente, en el Estado mayormente.



Otro bajo indicador es que el aporte del estado para Investigación y Desarrollo es de apenas el 0.15% del PIB, muy por debajo del promedio regional (Peñaranda, 2011).

Del mismo modo hay mucha debilidad e ineficiencia en extensión o proyección para cumplir con su rol de extender su formación hacia fuera del claustro universitario y un compromiso en proyectos sociales, entendiendo que

ellas también son organizaciones, que a través de sus principales propósitos: formación humana y profesional (propósito académico) y construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación) tienen impactos específicos distintos a los generados por las empresas. Estos impactos, reagrupados en cuatro rubros: Impactos de funcionamiento organizacional, Impactos educativos, Impactos cognoscitivos y epistemológicos e Impactos sociales deben constituir los ejes de acción que guían a las Universidades hacia una gestión socialmente responsable (Domínguez, 2010).

Por eso, la moratoria recientemente establecida para la creación de universidades es un periodo necesario para generar una propuesta que permita fortalecerlas desde su origen y esto se logrará mediante la acreditación de la calidad de la enseñanza, un mayor impulso a la investigación y la aplicación de cambios en la Ley Universitaria (ANR, 2012a), así como la supresión de aquellas que no superen los procesos de acreditación, situación solicitada y hasta exigida por la ANR y congruente, incluso, por lo manifestado por el presidente de la República electo en el 2011.

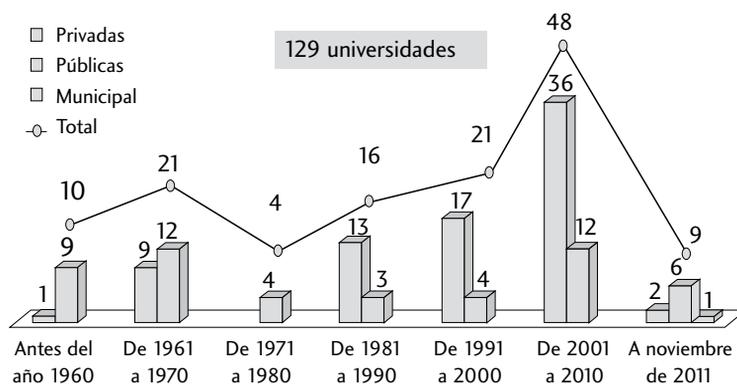
Una idea del crecimiento de universidades en el Perú se puede apreciar en el Cuadro 1 y Gráfico 1.

Cuadro 1
Números de universidades por tipo, según década
en que se crearon, a noviembre de 2011

<i>Año de creación</i>	<i>Total</i>	<i>Privadas</i>	<i>Públicas</i>	<i>Municipal</i>
Antes de 1960	10	1	9	-
De 1961 a 1970	21	9	12	-
De 1971 a 1980	4	-	4	-
De 1981 a 1990	16	13	3	-
De 1991 a 2000	21	17	4	-
De 2001 a 2010	48	36	12	-
A noviembre de 2011	9	2	6	1
Total	129	78	50	1

Fuente: ANR, 2012a. Datos estadísticos.

Gráfico 1
Números de universidades por tipo,
según década en que se crearon, a noviembre de 2011



Fuente: ANR, 2012b. Datos estadísticos.



Retos y posibilidades

A pesar de su crecimiento económico y sus datos macroeconómicos altos, el Perú tiene todavía tremendas brechas de mala calidad, ineficiencia, ineficacia, falta de pertinencia y desigualdad en desarrollo educativo. A pesar de que se encuentra entre los mejores países en crecimiento macroeconómico (5.7%) –el promedio mundial es de 3.5%– (Peñaranda, 2012), esto no se refleja en la calidad de la educación ni en un adecuado perfil del egresado que se forma y, peor, en investigación, innovación y desarrollo, sin un adecuado involucramiento de las universidades con el progreso de la sociedad.

Para reducir los índices de pobreza todavía altos, en especial en las áreas rurales, y optimizar el desarrollo es necesario mejorar la calidad de la educación. Esto demanda subir en los indicadores de desempeño y recibir mayor apoyo en financiamiento, infraestructura académica y en capacitación docente continua y sostenida, como política de Estado para las universidades.

Hay, definitivamente demasiadas universidades y, más que nada, muchas no cumplen con los requisitos y estándares para ser llamadas como tales. Claro, no queremos compararnos con estándares internacionales, como los que señalan cuáles son las mejores 500, 200 o 100 mejores universidades del mundo. Estas estadísticas se hacen en base a parámetros de infraestructura –millonaria usualmente–, fondos de investigación, también millonarios con fondos de grandes corporaciones y empresas, y bibliotecas con millones de volúmenes y accesos informáticos. Claro, y de hecho, hay universidades de mejor calidad, así calificadas por organizaciones internacionales, como el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, considerada en el puesto 31 entre 250 universidades latinoamericanas, relación en la cual la Universidad de Sao Paulo ocupa el primer puesto y el tercero también otra brasileña, la Universidad Estatal de Campinas.

Nuestra realidad es totalmente diferente, es geográficamente difícil, con niveles de pobreza e insatisfacción de necesidades básicas (no está considerada oficialmente dentro de ellas la educación y menos la superior) y no podríamos ser catalogadas con esos indicadores internacionales. Hay que trabajar con el material humano y los recursos que tenemos y desarrollar estrategias adecuadas y pertinentes a fin de lograr aprendizajes significativos, no sólo en aquello que se enseña y su objetivo, para que sea pertinente a las necesidades de la sociedad del conocimiento, sino también en cómo se enseña. Aun los mismos *rankings* nacionales privilegian, por ejemplo, el número de postulantes y el número de alumnos, en el entendido de que es un factor de calidad, siendo que hay universidades muy prestigiosas con pocos postulantes y pocos alumnos, regularmente especializadas en algún área del saber. Analiza, al respecto, el presidente de la ANR:

La Universidad forma parte de un contexto, por lo tanto el mejor modelo es atender lo que el entorno socioeconómico y cultural de la región o del país requiere, es decir, que el país que se está construyendo, la región que estamos atendiendo, nos dé la guía para poder ejercer una gestión eficiente. Eso significa que la realidad nos lleva a una Universidad muy dinámica y activa a partir de lo que queremos hacer (ANR, 2012a).

En el contexto del siglo XXI es necesario cambiar de las carreras tradicionales a otras y novedosas oportunidades, de modo que podamos adecuarnos a las demandas profesionales del siglo XXI. En el Cuadro 2 se puede apreciar cómo ha variado esta demanda entre el año 1996 y 2010. Sigue siendo Derecho una carrera har-to demandada, así como Contabilidad y Educación (INEI-SENAJU, 2011).



Cuadro 2
Perú: los 10 grupos de carreras profesionales
de mayor demanda de alumnos de pregrado, 1966 y 2010

1996			2010		
Carreras	Abs.	%	Carreras	Abs.	%
Total	196,059	100.0	Total	466,967	100.0
Educación	44,818	22.9	Administración de empresas	71,681	15.4
Derecho	29,476	15.0	Derecho	70,861	15.2
Contabilidad	27,059	13.8	Contabilidad	68,241	14.6
Administración	20,814	10.6	Ingeniería de sistemas	46,816	10.0
Economía	14,268	7.3	Educación secundaria y básica	40,434	8.7
Ingeniería de sistemas	14,134	7.2	Ingeniería civil	37,962	8.1
Enfermería	12,321	6.3	Medicina	37,985	8.1
Medicina humana	12,321	6.3	Enfermería	31,755	6.8
Ingeniería civil	10,709	5.5	Ingeniería industrial	31,442	6.7
Ingeniería industrial	10,139	5.2	Agronomía	29,790	6.0

Fuente: I Censo Nacional Universitario, 1996; II Censo Nacional Universitario, 2010.

El Estado tiene que tener una política más coherente de apoyo académico y administrativo en las universidades nacionales y no crear universidades por intereses politiqueros o electorales. Por ello, las universidades privadas que viven de sus propios recursos son casi siempre mejores en la calidad de sus servicios, y éstas no reciben fondos estatales, como sí se hace en Brasil, donde las universidades mejor ubicadas son las estatales.

Desarrollar las políticas de investigación de las universidades y sus líneas y proyectos de investigación para llevar a cabo “investigación de calidad y orientada hacia los resultados, oportunidades para los investigadores jóvenes y la I/D del sector privado constituiría un primer paso importante para fortalecer el sistema de innovación nacional” (Giugale *et al.*, 2006). Estando en la sociedad del conocimiento uno de los ejes universitarios, tiene que haber “una mayor centralidad en la investigación para lograr aumentar la calidad de la educación, la atracción de estudiantes y capitales y la competitividad [...] así como la interdisciplinariedad [...] creando una sinergia entre las IES (instituciones de educación superior), las empresas, el gobierno y la academia internacional” (Rama, 2008). De esta manera, los esfuerzos deben ir a fortalecer la investigación, la innovación y el emprendimiento. Se entiende la innovación como un nuevo dinamismo en investigación, que genere productos y servicios aceptados por el mercado y las comunidades y que resuelva problemas reales, urgentes o prioritarios; y emprendimiento, como acción y efecto de emprender una obra, siendo así emprendedor el investigador que de una idea genera un proyecto concreto, ya sea una empresa o una organización social que es innovadora y genera empleos. Tales pesquisas y experiencias deben ser comunicadas, difundidas y conservadas en repositorios para ser utilizadas por los que las necesiten.

Se debe reforzar consolidar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación (SINEACE) y establecer un observatorio del mercado laboral, al igual que un servicio nacional de empleo consolidado, habida cuenta de que los empleadores requieren nuevas habilidades cognitivas (comunicación, numéricas, resolución de problemas) y socioemocionales (autodisciplina, perseverancia, adaptabilidad, trabajo en equipo) (World Bank, 2012).

Las universidades deben asumir, asimismo, su responsabilidad social, “como un modelo de gestión ética e integral que promueve una relación de mutuo beneficio entre universidad y sociedad. Este modelo implica la convergencia del interés de la formación académica de los estudiantes universitarios y el interés de los



distintos actores sociales en el país” (PUCP, 2009a). Como dice Gastón Garatea (PUCP, 2009b): “[...] junto con la conciencia de que se está dentro de la sociedad, hay que hacer que la sociedad esté dentro de la universidad”, de modo que su “contribución, muchas veces discutida, sea realmente un aporte necesario a la transformación para tener un país más justo, equitativo, en el que los peruanos podamos llevar una convivencia más humana”.

¿Que todo esto es una difícil tarea? Sí, puede ser hasta imposible si no se le dedica atención. Y si se le da atención puede demorar décadas en mostrar buenos y tangibles resultados. “Las soluciones para mejorar un sistema complejo no son sencillas, lineales ni de corto plazo; requieren de enfoques integrales que deben ser concebidos por personas con base académica y experiencia vivida en gestión y en lo posible especializados en gestión de universidades que difiere en cierto grado en los enfoques de la gestión de organizaciones industriales o de servicios” (ANR, 2008).

Pero hay que hacer el cambio aunque parezca una utopía. Nos exhorta para ello el gran escritor uruguayo Eduardo Galeano:

Ella está siempre en el horizonte,
me acerco a dos pasos, ella se aleja a dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que camine nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve entonces la utopía?
Para eso, sirve para caminar.

Referencias

- Altbrech, Philip. 2012. “El juego de los números”. En *IB World*, núm. 65, mayo de 2012. Reino Unido.
- Asamblea Nacional de Rectores (ANR). 2008. *Estrategias para el desarrollo de las universidades del Perú*. ANR. Lima.
- Asamblea Nacional de Rectores (ANR). 2012a. *Boletín informativo institucional*, año V, núm. 5, mayo de 2012. ANR. Lima.

- Banco Mundial. 2006. *Por una educación de calidad para el Perú. Estándares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*. Banco Mundial, Oficina en el Perú. Lima.
- Domínguez Pachón, María Jesús. 2010. "Responsabilidad social universitaria". *Humanismo y Trabajo Social*, vol. 8. Universidad de León.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Niñez (UNICEF) / Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). 2008. *Estado de la niñez en el Perú*. UNICEF-INEI. Lima.
- Giugale, Marcelo M., Fretes-Cibitas, Vicente y John L. Newman. 2006. *La oportunidad de un país diferente: próspero, equitativo y gobernante, Cap. 27: Educación Superior*. Banco Mundial. Lima.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) / Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU). 2011. *Primera encuesta nacional de la juventud peruana. Primeros resultados*. INEI-SENAJU. Lima.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). 2009a. *Enfoque de la responsabilidad social universitaria en la PUCP. Una propuesta*. Dirección Académica de Responsabilidad Social-PUCP. Lima.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). 2009b. *La universidad frente a los desafíos del desarrollo humano sostenible*. Dirección Académica de Responsabilidad Social-PUCP. Lima.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). 2012. *PuntoEdu*, año 8, núm. 249. PUCP. Lima.
- Rama Vitale, Claudio. 2008. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Asamblea Nacional de Rectores. Lima.

Fuentes electrónicas

- Asamblea Nacional de Rectores (ANR). 2012b. <www.anr.edu.pe/>.
- Cayetano online. <<http://www.upch.edu.pe/cayetano/>> (consultado el 10 de junio de 2012).



- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). <<http://www.google.com.pe>> (consultado el 21 de junio de 2012).
- Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU). <www.anr.edu.pe/conafu/>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) / Asamblea Nacional de Rectores (ANR). 2011. *Principales resultados del II Censo Nacional Universitario 2010*. (INEI-ANR). Lima. Recuperado de <<http://blog.pucp.edu.pe/item/123475/informe-del-ii-censo-nacional-universitario-2010-disponible-en-pdf>>.
- Peñaranda, César. *Análisis FODA y perspectivas económicas del Perú 2012-2016*. Cámara de Comercio de Lima. Lima. Recuperado de <<http://www.slideshare.net/massemprendedores/info-sie-enero-2012-dr-pearanda-v3>>.
- Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes (PISA). 2011. *Organización de Cooperación y Desarrollo Económico*. Recuperado de <<http://desarrolloperuano.blogspot.com/2010/12/prueba-pisa-seguimos-muy-abajo.html>>.
- World Bank. Development of Social and Emotional Skills Promotes Employment Opportunities. Recuperado de <http://www.worldbank.org/en/country/peru/news/all?displayconttype_exact=Feature+Story&qterm=&lang_exact=English&topic_exact=Social+Development> (consultado el 21 de junio 2011).

LOS DOCENTES Y ALUMNOS
EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE GUERRERO. FLEXIBILIDAD
CURRICULAR Y TRAYECTORIA DE
IDENTIDADES SOCIALES*

*Rita Angulo Villanueva**

El escenario

La flexibilidad curricular llega a la Universidad Autónoma de Guerrero de una manera *sui generis*, “en volandas” –diría Juan Manuel Serrat–, vertiginoso y en un tiempo muy breve, como un tornado. De repente y sin saber bien cómo los profesores de la universidad empiezan a escuchar cuestiones diversas, se inician los programas de movilidad estudiantil,¹ de evaluación externa,²

* Dos versiones anteriores de este artículo se presentaron en el simposio *Sujetos sociales y procesos de sobredeterminación en la segunda década del siglo XXI*, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Primer Encuentro Internacional de Pedagogía: Discursos y Prácticas de Intervención, Estado de México, 26 de septiembre de 2011, y en el *Diplomado de Competencias Docentes en Educación Superior* en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 6 de octubre de 2011.

** Unidad Académica de Ciencias de la Tierra, Universidad Autónoma de Guerrero.

¹ 1990 por la Academia Mexicana de Ciencias y del Programa Delfín 1994 (Informe del Programa de Movilidad Estudiantil, 2010).

² Entre 1995 y 2011 fueron evaluados 61 programas en el nivel 1, de los cuales 45 son de licenciatura por parte de los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior (SEP, 2010). Para el 2010 se reportan



de evaluación de estudiantes,³ el programa tutorías,⁴ los programas para la carrera académica⁵ y la iniciativa de nuevos planes y programas educativos de carácter flexible.⁶ Los profesores de repente se encontraron con que ya no sólo eran profesores de aula sino que tenían que cumplir obligatoriamente, si querían acceder a los programas de estímulos económicos, con cinco funciones: docencia, investigación, tutorías, vinculación y gestión. Estas funciones, si bien habían sido consideradas de manera contractual, en la realidad no se llevaban a cabo hasta ese momento. Estamos hablando de dos décadas de transformaciones aceleradas en las que los perfiles de profesores y alumnos universitarios guerrerenses pasan por diversas posiciones de sujeto, es decir, siguen una trayectoria⁷ que, poco a poco, va configurando la identidad de los actores universitarios guerrerenses. ¿Realmente el profesor y el alumno universitarios en Guerrero han transformado su identidad como consecuencia de los cambios producidos por la flexibilidad educativa? Me atrevo a suponer que sí, en cierta forma, aunque no podría asegurar que cambiaron en pro del perfil ideal

27 programas acreditados por diversas instancias como el COPAES, CACEI, etc. (Villegas-Arrizón, 2010).

³ CENEVAL inicia su aplicación en el año de 1997.

⁴ Programa institucional de tutorías de la UAG.

⁵ El Programa de Mejoramiento del Profesorado arranca en 1996 y la organización de Cuerpos Académicos en el 2005. Es pertinente mencionar que el programa de becas al desempeño académico inician a finales de los ochenta o principios de los noventa y, en estricto sentido, no era parte de la tendencia de flexibilización educativa, si bien se constituye en la primera forma de evaluación externa y, de alguna manera, la base para la transformación, con ella se ejerce una forma de presión sobre los profesores para que apliquen los cambios.

⁶ El nuevo modelo educativo de la UAG y su guía para el diseño de planes de estudio flexibles se publican en el 2004.

⁷ En otros documentos hemos considerado cómo ha ido transformándose una de esas posiciones de sujeto, la de investigador (Angulo, 2003 y 2007).

formulado por la UAG. En el caso de los profesores considero que el cambio ha sido diferencial y muy incipiente, aunque tampoco podría asegurar que cambiaron hacia el perfil ideal postulado por la universidad.

Consideremos que en las universidades mexicanas en general los mayores cambios a las estructuras universitarias a partir del discurso de la flexibilidad y las competencias se dio en la década de los noventa (Orozco, 2009: 81). “El cambio educativo es también cuestión paradójica, pues mientras han pasado por lo menos dos décadas de las reformas de 3^{ra} generación, los cambios de peso o significativos son mínimos, según reportan Flores Kastanis y de la Torre, citan a Fullan quien sostiene con datos que el 85% de las iniciativas de cambio fracasan total o parcialmente” (Orozco, 2011).

En la Universidad Autónoma de Guerrero el Nuevo Modelo Educativo aparece en el 2004, los primeros programas de estudio flexible (Licenciado en Geografía y Licenciado en Geología) se inician en el 2008 el de Geología y en el 2009 el de Geografía. Otros 28 programas inician sus primeras generaciones en el 2011. Es decir, la plataforma de la flexibilidad estaba andando desde hace 20 años pero los planes de estudio de las licenciaturas inician hasta 2008.

El currículum

Todas las transformaciones antes numeradas responden a una tendencia educativa mundial, la flexibilización de la educación, concretamente de la formación y, por tanto, de la organización y administración escolares, así como de los planes y programas de estudio. Sin obviar que este proceso responde a una tendencia globalizadora de la economía en el contexto del capitalismo, la empresa, el trabajo y el empleo, nos interesa situar esta transformación desde la perspectiva de una Crisis Estructural Generalizada (CEG) que postula Alicia de Alba (2002). Esta concepción estima que no solamente la economía entra en crisis, como muchos sectores académicos y empresariales



empezaron a suponer, sino que la sociedad toda e incluso la civilización occidental (San Pedro, 2009), que se encuentran en ella. Una crisis en la que las estructuras sociales sedimentadas como la familia y las organizaciones sociales, la escuela entre ellas, enfrentan la exacerbación de situaciones complejas bien conocidas como la pobreza, la migración, la descomposición del tejido social expresada en narcotráfico, violencia, trastornos de salud inéditos (VIH, bulimia, anorexia, *self injury* o la combinación de ellos), así como la aparición de otros eventos de graves consecuencias como el calentamiento global.

En este contexto se ubica el currículum y se instala la flexibilidad curricular. Al primero se le asume como una propuesta político-educativa, incluida en una síntesis de contenidos culturales. Síntesis compleja y contradictoria a la cual se llega al través de luchas, negociaciones, consensos e imposiciones de y entre los distintos grupos y sectores sociales (De Alba, 1991). Es también un discurso, un proceso de articulación discursiva en el que los distintos grupos, en este caso educativos y docentes, negocian un proyecto de formación a partir de una cierta idea acerca del hombre, la ciencia y el conocimiento, así como de la profesión y de las prácticas que la constituyen. En este proceso de articulación se instalan diversas posiciones de sujeto, quien se constituye en ciertas condiciones de emergencia específicas: la sociedad mexicana en sí de cara al proceso neoliberal (1982-2011), la condición económica de la misma (léase globalización), la política en general (democracia social vs. democracia política) y la educativa en particular (hacia la flexibilización educativa), la condición ambiental (calentamiento global) así como el avance tecnológico y científico de la época (sociedad del conocimiento). Estas condiciones de emergencia sobredeterminan al sujeto del currículum.

Estimar la flexibilidad curricular en una situación concreta desde la lógica de la sobredeterminación nos lleva a puntualizar la perspectiva desde la cual estamos analizando esta problemática.

La lógica de la sobredeterminación y las identidades sociales

Se parte de la consideración de que la sociedad es una organización no suturada o no fundante (Laclau y Mouffe, 1987), es decir, abierta, es constitutiva de los distintos momentos, movimientos y relaciones sociales. Esta imposibilidad de cierre o perfección da cuenta de la aparición de constantes elementos sociales exteriores a la estructura social que, en un momento dado, se presentan o invaden la estructura establecida y la dislocan.

Si pensamos esta dinámica centrándola en el contexto educativo, habría que considerar como elementos exteriores (a una estructura educativa sedimentada) a todos los cambios propuestos en el proceso de flexibilización. Cabría preguntar aquí si todos los cambios propuestos han desestabilizado la estructura educativa y cómo lo han hecho. Desde esta perspectiva, “Una concepción que niegue todo enfoque esencialista de las relaciones sociales debe también afirmar el carácter precario de las identidades (Laclau y Mouffe, 1987: 108). Es en la dimensión de las identidades, precisamente, donde queremos ubicar este análisis y suponer que las identidades de profesores y alumnos en la UAG han oscilado entre diversas posiciones durante 20 años de cambios.

Retomamos la noción de identidad en tanto que posiciones no fijas de sujeto (Laclau y Mouffe, 1987: 133), en una articulación de las diferentes posiciones del mismo en los distintos momentos sociales; es decir, se asume toda identidad como relacional. En este sentido los profesores, por ejemplo, tuvieron que asumir la tarea de la investigación desde una perspectiva de competencia por recursos para realizar la investigación. Al respecto hemos postulado en trabajos previos la aparición de una nueva figura de profesor investigador en la universidades estatales (Angulo, 2003) dada su participación en redes de investigación regionales y la configuración de un estilo diferente de hacer investigación, surgido tanto de la exigencia de realizar investigación con impacto social y a partir de problemas sociales concretos como de tener



el requisito de competir por su financiamiento (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago, 2007). A esta forma de hacer investigación la hemos llamado reflexividad social, siguiendo a Gibbons (1997). Hasta hoy, aparentemente no podemos señalar que los profesores hayan tenido un cambio esencial en el ámbito de la docencia.

Si se concibe a la identidad como un “sistema de posiciones diferenciales [que constituyen] una configuración” en un momento dado, entendemos la articulación como toda práctica que se ejerce para fijar o dislocar ciertas identidades en una búsqueda de estructuración.⁸ “Este campo de identidades que nunca logran ser plenamente fijadas es el campo de la sobredeterminación” (Laclau y Mouffe, 1987: 128).

“La sobredeterminación entendida como una lógica se asocia de manera particular con la conformación de las identidades sociales [...] En relación con el currículum, estas identidades están o son expresadas por los sujetos sociales que [...] promueven o rechazan” proyectos y procesos de formación ante la presencia de fuerzas antagonicas, inestabilidad en las fronteras que los separan y elementos flotantes que los interpelan (Pérez, 2007: 42-44).

La sobredeterminación, las trayectorias y las posiciones de sujeto remiten, entonces, a una cuestión de límites en los grupos y su organización en las interacciones y la comunicación y, por supuesto, entre las identidades y sus diferencias.

Los límites son constitutivos de la diferencia y la pertinencia. La diferencia es la “discordia” activa, en movimiento de las fuerzas diferentes y de las diferencias de fuerzas (Derrida, 1971 en Díaz Villa, 2004), son dispositivos especiales para la función de separar y mediante ellos los sistemas pueden abrirse o cerrarse, éstos se constituyen por la determinación de los límites que llevan intrínsecos la inclusión y la exclusión. Los límites implican la posibilidad de identificarlos.

⁸ Al respecto debemos considerar en este ámbito los continuos esfuerzos de profesores por conformar sus cuerpos académicos (a partir de la política respectiva) con base en grupos de amistad o políticos más que con base en su formación y filiación disciplinares.

La exclusión es, quizá, una de las consecuencias más evidentes del movimiento de límites fijados, quitados o movidos por la tendencia de la flexibilidad, hemos visto aparecer una reconfiguración del profesorado a partir de grupos diversos que difieren entre sí: los SNI y los que no lo son, los que tienen Cuerpo Académico y los que no han sido invitados a uno, los que reciben estímulos económicos y los que no alcanzan la calificación para ello, los que hacen investigación y los que no la hacen, los que dan clase y los que tienen comisiones o puestos diversos.⁹

En cuanto a los estudiantes, vieron exacerbarse la espada de Damocles, el rechazo al solicitar ingreso a las universidades; tuvieron que aprender también a subirse al carro de la movilidad y aparecen los movilizados y los inmóviles, los becados y los que no, así como los que, en apariencia, pueden tomar decisiones sobre su trayectoria escolar.

El manejo de los límites implica orden, sistemas simbólicos, clasificaciones, poder, control y división del trabajo en las relaciones sociales. En un sistema social, según Laclau y Mouffé (1987), el objeto de movimiento, además de la dinámica propia del sistema, es la contingencia, lo nuevo o inédito que se presenta en una estructura sedimentada, elemento reconocido como exterior constitutivo. De alguna manera, la reconfiguración de la dinámica universitaria en colegios, en cuerpos académicos, en unidades académicas,¹⁰ en los becados y los SNI y otras formas de reconfiguración se han desempeñado como el exterior constitutivo de los viejos grupos universitarios.

La rigidez o la contingencia en el movimiento de los límites presupone inclusiones y exclusiones y concepciones de identidad que entran en tensión. Ésta es asumida como el establecimiento de relaciones de fuerza entre agentes de dos o más grupos que funcionan en el mismo espacio social, que es un campo de fuerzas

⁹ Herencia de tendencia educativa anterior.

¹⁰ Viendo desdibujarse su identidad como escuelas o facultades.



cuyo movimiento permite a los individuos fijar posición y al campo, transformarse (Angulo, 2004).

Los límites son construcciones culturales que estructuran posiciones, diferencias, identidades y sistemas de valores. Al haber aperturas y cierres de los sistemas relacionales e inclusiones y exclusiones de los agentes o de los eventos, ¿qué pasa con la identidad de éstos? En principio visualizamos una fragmentación de las posiciones de sujeto, tanto en el grupo del cual forma parte como al interior de su personalidad; fragmentación reconocida como connatural a la posmodernidad.

En el contexto descrito reconocemos, en su conjunto, el debilitamiento de límites, la irrupción de signos y significados diversos e indecibles, el descentramiento de las identidades, nuevas formas de identificación, nuevos imaginarios y el sujeto escindido para sí y para los otros. Así, las identidades nacionales, educativas y personales comparten el proceso de crisis presente en la civilización occidental. Es decir, hablamos no sólo de la identidad de los profesores universitarios sino de su identidad social inmersa en un proceso mundial de desestructuración de identidades.

Desde aquí es pertinente preguntarnos si las identidades emergentes se pueden constituir a partir de la narrativa del mercado y el proceso neoliberal que, por todos lados, está colapsando. Mario Díaz Villa (2004) plantea que es preciso deconstruir la identidad desde nuevas perspectivas.

Rasgos¹¹ de la flexibilidad curricular en la UAG

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) plantea que “La flexibilidad del modelo académico se identifica con una oferta diversa de trayectorias, con la aceptación de

¹¹ Elementos que pueden contribuir a la dislocación de un orden de cosas en una coyuntura de crisis generalizadas irrumpiendo o dislocando las estructuras o identidades sociales que hasta entonces habían funcionado (De Alba, 2003: 53-54).

una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes, con la capacidad de los usuarios del proceso formativo para escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes, entre otras posibilidades” (Comisión General de Reforma Universitaria, UAG, 2004: 29). Palabras más, palabras menos retoma de las actuales tendencias de formación universitaria (Beneitone, Tunning Latinoamérica *et al.*, 2007) en la Comunidad Económica Europea, si bien cita como fuentes a la Universidad Veracruzana y a la ANUIES, así como a la Universidad de Guadalajara y al Instituto Politécnico Nacional (Comisión General de Reforma Universitaria, 2005: 175-181).

En otra parte del documento rector que se comenta encontramos que se reconoce a la flexibilidad curricular como “un conjunto relacionado de cursos o materias que dejará el espacio curricular para que el educando, en función de sus intereses, perfil profesional buscado, necesidades de especialización o requerimientos de formación integral, bajo determinados criterios y respetando los procedimientos previamente establecidos, con el auxilio de su tutor tenga derecho a: escoger asignaturas entre las ofertadas o a cubrir el espacio curricular con materias de su preferencia; elegir a sus profesores cuando esta posibilidad exista en términos de la oferta y horarios existentes y la demanda curricular del estudiante; optar entre determinadas estrategias, asesorías y procesos formativos referidos a su práctica profesional y laboral; y programar la duración e intensidad de su proceso formativo, según sus necesidades y posibilidades” (Artículo 84, numeral 4, Estatuto UAG en Comisión General de Reforma Universitaria, 2005: 92).

Si se compara la primera declaración que aparece en párrafo primero de este apartado con la del segundo párrafo, se puede observar que en lo operativo la flexibilidad del plan de estudios se reduce a la posibilidad de optar entre un grupo de materias y profesores para lograr un proceso formativo por elección de los alumnos.

La posibilidad de elección para los estudiantes está limitada por las posibilidades de la universidad. Acerca de dichas posibili-



dades dan cuenta las experiencias de los únicos planes de estudio flexibles que han funcionado en la universidad: las licenciaturas de Geología y Geografía antes mencionadas.

- a) La UAG es una universidad regional, es decir, sus unidades académicas tanto de educación media superior como de educación superior están ubicadas en todo el territorio guerrerense; la oferta de carreras de la misma área de conocimiento se dio en los últimos 30 años sin planificación alguna, lo que provoca que profesores de áreas de conocimiento afines, por ejemplo, ciencias naturales o de la salud, estén ubicados en lugares distantes del estado.
- b) La distancia física de las plantas académicas dificulta el intercambio de profesores y la oferta de materias similares en unidades académicas distintas. Este hecho es resuelto en las unidades académicas promoviendo que sus profesores impartan materias tanto de su perfil formativo como de otros perfiles. En el caso de las escuelas mencionadas se han presentado dos vertientes de este problema: por un lado, atender las materias obligatorias de carácter institucional¹² y, por otro, atender materias de las ciencias básicas que se han implantado en el tronco común;¹³ aún más, atender materias de la disciplina de base en la que fueron formados pero en la que no son especialistas.
- c) El número de materias optativas propuestas por bloque formativo¹⁴ no alcanza a ser cubierto por la planta de profesores existente, razón por la que se oferta sólo una o dos de la gama

¹² Habilidades para la comunicación de las ideas, Análisis del Mundo Contemporáneo, Tecnologías de la Información, Idioma, Pensamiento Lógico, Heurístico y Creativo.

¹³ Matemáticas, Física, Biología, Química, Geología y Recursos Naturales.

¹⁴ Básicas o de tronco común, formativas disciplinarias, formativas aplicativas y de libre elección.

originalmente propuesta. Son pocos los casos de materias (optativas u obligatorias) que imparten dos profesores distintos,¹⁵ de tal forma que la posibilidad de elección del estudiante nuevamente se reduce.

- d) La idea de compartir tronco común, así como de las cuestiones operativas que implicaría (alumnos de dos carreras tomando clase con el mismo profesor o profesores de una carrera dando clases en grupos de ambas) no se ha logrado, entre otras cosas porque los profesores siguen pensando, como parte del imaginario colectivo, en perfiles formativos disciplinarios. Por otro lado, se dan también cuestiones de tipo político, negociaciones o ausencia de ellas, alianzas, confusión o desconocimiento con respecto al proyecto formativo, etcétera.
- d) La oferta de trayectorias a seguir, de esta forma, es muy limitada, podría decirse que es prácticamente única. Cabe señalar que las opciones de Técnicos Superiores Universitarios prácticamente no se han dado en la universidad y, en los casos que se comentan, si bien están propuestos en papel, no se han concretado.
- e) Una planta de profesores insuficiente en número, ya sea debido a la falta de plazas¹⁶ o por la inexistencia de profesores con perfil, ha obligado a reducir las posibilidades de elección de profesores y materias por parte de los alumnos y ha llevado a los profesores a impartir un mayor número de materias.¹⁷
- f) Adicionalmente a la situación descrita, el registro de calificaciones de alumnos, así como la emisión de los certificados de las

¹⁵ Por ejemplo, en la carrera de Geología actualmente sólo se oferta de esta manera la materia de Petrología ígnea.

¹⁶ Sólo tres profesores de la carrera de Geografía tienen base en la universidad, otros cuatro tienen convenios semestrales.

¹⁷ A pesar de que los profesores que tienen perfil Promep o son miembros del Sistema Nacional de Investigadores pueden, según la normatividad, impartir sólo una materia.



primeras generaciones que egresarán en enero y junio de 2012 han encontrado múltiples problemas de ajuste en el Sistema Administrativo,¹⁸ dado que dicho sistema fue diseñado para el registro y almacenamiento de calificaciones con programas de estudio rígidos, esto es, seriados, obligatorios, etcétera.

- g) La licenciatura en Geografía es una carrera de nueva creación en la UAG, la primera dentro del nuevo modelo flexible (2004) y, por tanto, no posee ningún tipo de tradición docente previa que la vincule con una direccionalidad¹⁹ u orientación en un proyecto formativo. Si bien nace en el seno de la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra que ha funcionado 25 años con la carrera de Geología, esta última sí tiene un proyecto y, por tanto, una direccionalidad.
- h) La direccionalidad del proyecto de escuela de la licenciatura en Geología concibió, entre otros planteamientos, la creación de una escuela de Ciencias de la Tierra en la que se proyectaba, en 1985, crear las carreras de Geología, Geofísica y Geografía. En el caso de esta última, se pensaba en una Geografía orientada hacia su vertiente física más que a la social o a la humana. Cuando se crea la carrera de Geografía planteada con esta orientación, aún no había el personal que implementaría la carrera; cuando ello ocurre la orientación es redirigida, alejándose de la cuestión física y dirigiéndose más hacia las otras vertientes de la Geografía. Esta cuestión representa en la Unidad Académica un encuentro de proyectos, lo que ha supuesto, hasta el momento, la imposición de la primera direccionalidad y la vivencia de otra. Aún no se llega al momento de negociaciones o alianzas. Hay dos proyectos en posiciones antagónicas en las que se manejan cuestiones de poder, de

¹⁸ El Sistema de Administración y Seguimiento Escolar (SASE) se implementa en el año 2002 (UAG, 2011).

¹⁹ Se entiende la direccionalidad, de acuerdo con Alicia de Alba (2003), como el compromiso político epistemológico que establecen los integrantes de un proyecto en relación con un objeto de enseñanza.

- visión, de proyecto, etc. Es decir, se están moviendo los límites institucionales, sociales, de grupo, personales, etcétera.
- i) En la licenciatura de Geología, durante 25 años, se ha manejado un proyecto formativo que todos los integrantes han asumido. Dicho proyecto, entre otras líneas, había implicado la vinculación entre la investigación y la docencia, asumiendo a la relación entre ambas como la metodología de enseñanza por excelencia, aunada al trabajo de campo como columna vertebral de la carrera. Esta vinculación puso en ejercicio –mucho tiempo antes de la tendencia de flexibilidad– un sistema tutorial que no tenía ese nombre pero que llevaba a la formación de estudiantes al amparo de profesores, la movilidad de los estudiantes a las distintas escuelas de Geología del país y la realización de prácticas profesionales en las diversas industrias. Esta situación que se daba de manera cotidiana en la carrera de Geología permitió que los profesores se ajustaran a los cambios propuestos por la tendencia flexibilizante casi de manera natural, pero sin la conciencia de estar entrando a un nuevo modelo educativo.

En otro sentido, la carrera de Geología había realizado, también de manera cotidiana, cambios tanto a los contenidos educativos como a la estructura del plan de estudios, de tal forma que en 2003 se acordó considerar las líneas de funcionamiento descrito para modificar el plan de estudios vigente, en mucho empujados por las recomendaciones de los CIEES en su primera evaluación de la carrera. Para 2005, se presenta al Consejo Universitario un nuevo plan de estudios con carácter semiflexible,²⁰ que no fue aprobado por el Consejo Universitario sino hasta julio de 2007,

²⁰ Este plan de estudios retomaba todas las bondades del plan vigente y trataba de adaptarse lo mejor posible, sin perder su identidad, a las exigencias de la flexibilización educativa. Sobre la teoría, metodología y características del nuevo plan de estudios se publicó un libro (Angulo, 2007).



entre otras cosas porque el plan estaba listo antes que el nuevo modelo de la universidad.

La flexibilidad curricular, contornos²¹ e identidades sociales

Los cambios hacia la flexibilidad en el aspecto educativo representaron una dislocación de la estructura universitaria que en ese momento se encontraba en crisis²² y debía responder a las demandas de las políticas educativas (modelo flexible y por competencias, rendición de cuentas, evaluaciones externas, tendencia a la internacionalización, etcétera). Y si bien el discurso de la flexibilidad considerado como un contorno social ha logrado instalarse en la universidad, no ha contado con la participación de todos los profesores universitarios. Todas las propuestas nuevas han sido elaboradas por comisiones designadas por las estructuras directivas y de poder de la universidad. La mayoría de los profesores universitarios desconocen el ABC de la flexibilidad y las competencias, se adaptan lo mejor que pueden a las demandas, priorizan aquello que les da puntos para lograr concursar en el programa de estímulos pero en el aula y en la relación con los estudiantes se desempeñan como los estigmatizados profesores tradicionales. Y aquí se entrevén dos tendencias: aquellos que son tradicionales y defienden con esa actitud tradicional un proyecto formativo y aquellos que siendo tradicionales sólo cumplen con el mínimo requerido.

En este contexto se puede vislumbrar que la identidad social del profesor universitario transita entre cuatro posiciones de sujeto:

²¹ Conjunto de elementos emergentes que en un momento avanzado de la crisis estructural generalizada tratan de recuperar la estructuralidad (De Alba, 2003: 55).

²² Recuérdese que en los noventa la UAG estaba viviendo el declive del Modelo de Universidad Democrática, Crítica y Popular (Proyecto de Universidad Pueblo), se encontraba entre las pugnas de los grupos políticos existentes y debía responder a las exigencias de la nueva política educativa que ya estaba siendo implantada en todas las universidades del país.

aquel que asume un proyecto formativo y lo promueve, ya sea con el ejercicio tradicional de la docencia o de la docencia investigación; aquel que asume el proyecto con el ejercicio flexibilizante de la docencia investigación; aquel que asiste a la impartición de clases sin reconocer un proyecto formativo y, los menos, que se mueven con un discurso modernizante de flexibilidad pero que no se desempeñan como docentes.

El interjuego de estas posiciones de sujeto instala una tensión, necesariamente antagonica, entre las distintas posiciones, que se traduce en relaciones contradictorias y precarias que conviven diariamente en las instituciones universitarias. Constituyen, a la vez un espacio universitario relacional²³ en el que se establecen luchas de poder entre grupos adjudicadas a cuestiones de poder pero sin identificar el telón de fondo: la confrontación de proyectos educativos.

En el interjuego que los profesores realizan asumen posicionamientos (tomas de posición) a partir de su capital cultural a lo largo de su desarrollo en los distintos momentos históricos del campo, conformando una trayectoria (Bourdieu, 1997). En esta situación es preciso considerar que consideramos el espacio académico, siguiendo a Bourdieu, como un campo de producción cultural que es “un universo social como los demás donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de estrategias de conservación o subversión, etcétera y un mundo aparte, dotado de sus propias leyes de funcionamiento” (Bourdieu, 1997: 89). ¿En este escenario ha habido realmente un cambio de los profesores universitarios en las prácticas académicas, tanto áulicas como de investigación? ¿Qué grupos de profesores y con qué proyectos formativos están interactuando en el espacio universitario? ¿Cuáles han sido las trayectorias que han seguido en estos 20 años de cambios curriculares?

²³ Se asume el espacio relacional en el contexto de la concepción de campo propuesta por Bourdieu (1997).



Proponemos que el problema es el reconocimiento de la confrontación de proyectos educativos al interior de la UAG y nuestra hipótesis de trabajo remite a la consideración de que en el fondo del proyecto formativo universitario subyacen viejas prácticas discursivas no necesariamente malas o eliminables. Entendemos que las viejas prácticas discursivas, al igual que otras nuevas, se posicionan fuera del modelo flexible quizá como un posicionamiento de resistencia a las prácticas discursivas hegemónicas de la tendencia flexible.

Sobre estas prácticas discursivas dominantes José Carlos Bermejo (2009) sostiene que en España los académicos, quienes debían ser personas con inteligencia promedio o superior y conformar la masa crítica social más importante del país, se han tornado manipulables debido a la necesidad de reconocimiento, entendida ésta como una de las constantes históricas (desde Platón) de la misión social del profesor universitario, pasando por la creación de las mismas en la Edad Media y hasta la actualidad. Históricamente la necesidad de reconocimiento es elemento constitutivo de la identidad del profesor y ha sido utilizada desde el peor lugar, no desde el reconocimiento de los pares, sino desde la búsqueda de exiguos estímulos económicos que, entre paréntesis, ya no se integran al sueldo. Así, los académicos se someten por voluntad a la búsqueda de los reconocimientos y los estímulos. Si bien lo anterior se refiere al contexto español, consideramos que la UAG está siguiendo las directrices de Bologna y Tunning; por tanto, es probable que la situación descrita también nos alcance.

Por otro lado, en el espacio universitario descrito conviven los estudiantes tomando clases con los diversos tipos de profesores, los estudiantes integran su visión de la ciencia y de la sociedad con las estructuras conceptuales (Angulo, 2007) de las disciplinas que estudian, asumen también las posiciones de sujeto de sus profesores y la pregunta es: ¿asumen alguna de estas posiciones?, ¿identifican y diferencian la presencia de distintos proyectos educativos en las actitudes de sus profesores?, ¿al terminar su formación deciden su futuro a partir de alguno de estos proyectos

y posiciones? ¿Así, los estudiantes van construyendo y aprehendiendo significados que poco a poco los llevarán a un proyecto alternativo de universidad, de mundo, de vida y de sujeto?

En este contexto discurrimos que la flexibilidad, en tanto que tendencia educativa mundial y nacional, actúa como una función de la estructura educativa más que como un modelo educativo y/o curricular para los planes y programas; es un elemento articulador de las tensiones entre una visión clásica de la función universitaria y la visión modernizante de la misma.

Como reflexión final nos gustaría remitirnos a algunas voces que hablan de la tendencia de flexibilidad: en el nivel nacional, Eduardo Ibarra Colado, en su nota *Universitas Calamitas. Por mis competencias hablará el mercado*, señala:

La oleada de declaraciones y argumentos ha instaurado una nueva jerga idiomática que funciona ya como moneda de curso legal: el anverso nos promete excelencia, calidad, competencias, movilidad, pertinencia, acreditación, flexibilidad [...]; el reverso nos entrega privatización, recortes, cuotas, créditos, servicios, mercantilización, rechazo, precarización [...] (Ibarra, 2011).

O bien, en el nivel internacional, José Carlos Bermejo, en su libro "La fábrica de la ignorancia. La universidad de como si", considera que la flexibilidad educativa europea, en general, y española, en particular, no ha sido más que una forma de controlar a las universidades al grado de dislocarlas de su identidad clásica como generadoras de conocimiento y conciencia, y desconfigurarlas como formadoras de masa crítica social para convertirlas en productoras de publicólogos y egresados cortados y recortados en sus potencialidades por el rasero de las competencias convenientes al mercado (al más puro estilo de Pink Floyd).

Referencias

Angulo, R. (2003). "Una aproximación al estado del conocimiento regional sobre la investigación educativa regional sobre la



- investigación educativa en filosofía, teoría y campo de la educación). En A. de Alba (comp.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales* (529-592). México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.
- Angulo, R. (2007). *La estructura conceptual científico didáctica*. México: Plaza y Valdés/Conacyt/UAG/IISUE/UNAM/UASLP.
- Angulo, Cabrera, Pons y García (2007). *Conocimiento y región: la investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México (estado del conocimiento regional 1992-2002)*. México: Plaza y Valdés.
- Bermejo, José Carlos (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad de como si*. Madrid: Akal.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Tuning Project/Universidad de Deusto/Universidad Groningen.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Comisión General de Reforma Universitaria (2004). *Modelo Educativo y Académico de la UAG*. Chilpancingo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Comisión General de Reforma Universitaria (2005). *Guía para el diseño de planes y programas de estudio*. Chilpancingo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.
- De Alba, Alicia (1991 a). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.
- (1991 b). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de Guerrero.
- (2002). *Currículo universitario, académicos y futuro*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.
- Dirección de Investigación (2010). *Informe del Programa de Movilidad Estudiantil, 2010*. Reseña.

- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares/Corredor.
- Ibarra, E. (2011). "Por mis competencias hablará el mercado". *Universitas calamitas (I)* en *Laisum*, 18 de septiembre de 2011.
- Orozco, B. (2007). "Origen de la noción de flexibilidad y su llegada al campo del currículum: más allá de la visión de economía informacional". En *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE/UNAM.
- (2011). El cambio curricular ante la exigencia de la reforma educativa entre los siglos XX y XXI. Simposio. *Sujetos sociales y procesos de sobredeterminación en la segunda década del siglo XXI*. Estado de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Primer Encuentro Internacional de Pedagogía: Discursos y Prácticas de Intervención, 26 de septiembre de 2011.
- Pérez Arenas, D. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. México: Plaza y Valdés, IISUE/UNAM/UASLP/UAG/Promep.
- Reyes, R y Bonilla, F. (2009). *Programa institucional de tutorías de la Universidad Autónoma de Guerrero*. Chilpancingo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sampedro, J. (2009). *El sistema occidental se acaba*. Entrevista AttacTV. Recuperado de <<http://www.youtube.com/watch?v=pftudoT5Xml>>.
- Serrat, J. (1983). "De vez en cuando la vida", en *Cada loco con su tema*. España: Ariola Eurodisc.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Consultas de programas evaluados por los CIEES al 31 de agosto de 2011*. México: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior. Recuperado de <<http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm>>.



- (2011). *Presentación. Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: SEP. Recuperado de <<http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html>>.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2011). *Antecedentes de la Dirección de Administración Escolar y Certificación de Competencias*. Chilpancingo, Guerrero. Recuperado de <<http://dae.uagro.mx/index.php?Opcion=AntDAE>>.
- Villegas Arrizón, A. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014. Por una universidad de calidad con compromiso social*. Chilpancingo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.

PENSARME DESDE LA FAMILIA,
LA ESCUELA E INSTITUCIONES MILITARES
Y POLICIAICAS EN LA RELACIÓN
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Joel Iturio Nava

Introducción

A fines de 2005, ingresé a un curso propedéutico del Doctorado en Didáctica y Conciencia Histórica que estaba ofreciendo el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.¹ Posteriormente, seguí con los cursos del doctorado, concluyendo los estudios.

En el mismo año me gradué en la Maestría en Historia Regional de la Unidad Académica de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Guerrero. Es en esta Unidad Académica en donde trabajo como profesor de tiempo completo y de la cual fui director de 2006 a 2010.

Como parte de mi formación académica consideraba necesario ingresar a un doctorado. Pensaba consolidar mi formación en historia o en otra disciplina de las ciencias sociales y humanas con el propósito de posicionarme académicamente en relación

¹ Estos cursos se impartían en la Unidad Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Guerrero, en Chilpancingo, Guerrero. El IPECAL, como se le conoce por sus siglas, tiene sus oficinas centrales en la ciudad de México y ofrece sus programas educativos en algunos estados de la República Mexicana, como el caso del estado de Guerrero.



con las teorías, las corrientes del pensamiento y los problemas que desde esa área se estudian.

El ingreso al doctorado mencionado me permitió encontrarme con una propuesta metodológica basada en el pensamiento epistémico que tiene como elemento básico la pregunta problematizadora y el reconocimiento desde la experiencia y la memoria de los referentes que constituyen al sujeto, que dan cuenta de los síntomas, afectaciones y marcas en las cuales se ve en relación con la realidad. Estos elementos fueron trabajados a partir de lo que en el doctorado se denomina didactobiografía.

El propósito de trabajar con esta metodología es de reconocernos en relación con lo que nos constituye, los referentes culturales y valóricos o el sistema de creencias desde nuestra situación contextual. El reconocernos implica a la vez darnos cuenta de nuestra colocación y vernos en relación con el mundo desde nuestro espacio específico, simbólico, a la vez que desde la subjetividad.

A partir de la didactobiografía estuvimos destacando las palabras clave, las palabras significativas que tenían sentido en cada uno de los participantes. Veíamos cómo lo que para uno era palabra clave, para otros no tenía nada que ver. Es decir, que la palabra clave es significativa y tiene sentido sólo desde la experiencia y la memoria subjetiva. Después de revisar las palabras clave, estuvimos construyendo los enunciados con las palabras clave, los cuales fueron emergiendo al dar cuenta de los síntomas y afectaciones, parecido al hilo de Ariadna, que al mismo tiempo construye un procedimiento metodológico.

El propósito en la construcción de los enunciados era ordenar todo el procedimiento metodológico que estuvimos siguiendo y, al mismo tiempo, hacer un cierre en donde el enunciado aparece como una síntesis de un recorrido que parte desde la didactobiografía.

El enunciado se presenta como una construcción que ordena todo el recorrido y que al mismo tiempo permite construir el lugar de la mirada hacia el campo de observación social.

Todavía estoy en ese ir y venir de los síntomas, afectaciones y marcas, así como de lo que he considerado como palabras clave

que fui encontrando en la didactobiografía. En mi experiencia, este procedimiento no es una superación de etapas, sino recorridos de ida y de regreso para volver a revisar si los enunciados elaborados nombran lo que quiero nombrar y si esos enunciados están abriendo el campo de observación en donde la mirada se pondrá.

¿Cuál es el propósito de hacer este recorrido? Hacer una nueva lectura de la realidad y, como decía, verme en relación con el mundo,² reconociéndome desde mi especificidad, desde este contexto en donde estoy y que no sólo ni fundamentalmente es el espacio y el tiempo, sino toda la carga histórica que lo constituye, así como la modalidad en la que se ha constituido e instituido.³

Sí, hablo desde este presente, reconociendo esa experiencia de vida que es atravesada por una forma de educación, de cultivo y de aprendizaje con un contenido específico de patrones culturales y valores que se constituyeron en el espacio-tiempo en el estado de Guerrero, con sus características muy específicas que dan cuenta del proceso histórico que la sociedad ha cursado.

Avanzar desde el enunciado al campo de observación social me permitirá ver cómo se presenta lo que enuncio desde la experiencia y la memoria. ¿Y qué, en síntesis, enuncio? Busco dar cuenta de

² Entiendo mi relación con el mundo y mi lectura de él a través de los momentos específicos y los espacios desde donde me veo, me refiero a lo que nombro familia, escuela, lugar, un periodo de tiempo, los años sesenta y setenta en Atoyac de Álvarez, Guerrero, en donde no sólo veo el espacio físico, sino que intento hacer lectura de toda la carga social, cultural, de valores, la política, el poder, lo emocional que se mezclan y se bifurcan generando un tejido complejo. Pero además necesito aclararme qué lectura hago y desde dónde. Cómo se da esa relación con el mundo, las condicionantes que están presentes. Qué es lo que más predomina al realizar esta lectura o al establecer esta relación.

³ Constituyente e instituyente son categorías que trae a cuenta Cornelius Castoriadis en las reflexiones que hace en entrevistas, en donde él mismo reconoce que las trata una y otra vez. Véase su obra *El avance de la insignificancia*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1997.



cómo la inseguridad y la timidez se constituyeron en mí en una forma de ser, de hacer y de estar en la sociedad. De cómo desde esa situación me puse en relación con el mundo.

¿Cómo es que aparecen las palabras de inseguridad y timidez y qué pretenden nombrar? ¿Desde dónde se extrajeron estas palabras que sintetizan una experiencia de vida, de conformación cultural y de valores que me constituyeron y me generaron una forma de ser, hacer y estar en esta realidad de la que trato de dar cuenta? Extraigo desde la memoria y desde la experiencia algunos de los momentos en que se fueron originando estas afectaciones. Lo que sigue es derivado de la didactobiografía tratando de encontrar los síntomas que dan cuenta de lo que me está implicando y complicando con el tema y el tema problema.

Sin tener todavía un enunciado síntesis, considero que necesito volver a revisar y tratar de situarme desde lo que tiene que ver con mi conformación, psicosocial, cultural y otros aspectos de la realidad que se relacionan con mi razonamiento, la conformación de mis sentimientos, mis afectos y emociones.

Me veo en relación con lo que enuncio como temor e inseguridad en la experiencia de vida. Y traigo a cuenta una cita de textos anteriores:

En mi experiencia de vida ya había una codificación de lo que significaba el castigo. El castigo era censura, era maltrato, era minimizar, era la corrección dentro de lo que se consideraba correcto e incorrecto.

En la experiencia de vida de los años sesenta y setenta, en Atoyac de Álvarez y en lo familiar, se fomentaba una educación que censuraba, que callaba, que quitaba los derechos de opinar, de escuchar, de ver; el castigo era una situación constante que se daba tanto en la familia como en la escuela. Había una constante descalificación, una permanente minimización, en donde no había un crecimiento subjetivo; la minoría de edad no sólo era por la edad que tenía, sino porque además, se remarcaba en el inconsciente, de tal forma que resultaba en no tener posibilidades de asumir responsabilidades, en

no articular un lenguaje claro y seguro, como consecuencia de la inseguridad, la inseguridad traducida como la falta de asidero.⁴

Temor en la casa

El temor que me infundía mi padre cuando estaba en la casa por el solo hecho de estar y, con mayor razón, cuando estaba molesto o cuando reprendían a mi hermana o mi hermano mayores que yo.

¿Qué implicaba sentir y vivir eso que nombro como temor? Implica que en la memoria y experiencia apareciera una complicada sensación en todos los sentidos en forma de angustia que, desde la piel y los poros, desde no saber qué hacer o en dónde estar, se presentaba en todo mi cuerpo. Buscaba qué hacer, buscaba en qué ayudar, buscaba en dónde estar, o bien, ocuparme de algo. Esos eran momentos terribles que a la vez eran recurrentes.

¿En dónde se constituye lo que se me estaba cultivando? Pienso que, en un primer momento, en la familia, con quienes me relaciono de forma afectiva, en donde se iban conformando mis emociones y valores. Me pregunto si se daba desde la forma en la que compartían sus afectos y palabras. ¿Desde dónde se constituía la conformación cultural de mi padre y de mi madre? ¿En dónde y desde dónde aprendieron a educarse, a cultivarse, a formarse valores?

Por ahora dejo esta mirada aquí en cuanto a mi relación con lo que podría nombrar como núcleo familiar. Considero necesario preguntarme cómo veo, desde dónde y cómo me relaciono con el otro en ese primer acercamiento dentro de lo que constituye la familia. ¿Quién es el otro que me forma y me conforma? ¿Es

⁴ *Pensar y pensarme desde la didactobiografía*, Trabajo elaborado en el Cuarto Módulo del Doctorado en Didáctica y Conciencia Histórica en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, el 22 de octubre de 2009.



mi padre? ¿Es mi madre? ¿Son mis hermanos? ¿Es la familia ampliada? ¿Desde dónde veo a ese otro? ¿Desde dónde escucho a ese otro? ¿Quién es ese otro que se expresa y se escucha a través de ellos?

Inseguridad en la escuela

La inseguridad que me infundía la escuela, sus paredes, su mobiliario, el pizarrón, el escritorio de la profesora o el profesor, su presencia, sus regaños, sus gritos y amenazas por los problemas que presentábamos de aprendizaje.

¿Qué es lo que nombro y desde dónde cuando digo inseguridad? Traigo a cuenta otra parte del trabajo realizado *Pensar y pensarme desde la didactobiografía*:

Por la experiencia, por lo que ya conocía de violencia, de amenaza e intimidación, había una situación de soledad frente y ante la amenaza y el castigo.

La colectivización del temor a través de la experiencia familiar y escolar. A través de los hermanos y hermanas, que nos comunicábamos y tratábamos de apoyarnos, o bien, de expresar nuestra solidaridad, o bien, compartir esos momentos de intimidación. En la escuela, el temor se compartía, o bien, se trataba de ganar la simpatía del profesor o profesora, con lo cual a nivel individual se resolvía. Estar del otro lado era liberarse del temor, o bien, de sentir seguridad bajo la simpatía del profesor. No nos escapábamos de la posibilidad del castigo ante la denuncia por alguna falta por parte de algún compañero.

Antes de iniciar la clase, el profesor se dirigía a algún niño para solicitarle que cortara una vara de las mejores, para iniciar las clases. El niño elegido se sentía halagado. Así, desde las primeras horas, iniciaban las clases. Viendo la vara y siguiendo los pasos del profesor. La pedagogía de la represión, del miedo y el castigo eran el ambiente.

El aprendizaje se premiaba con escapar del castigo. El no aprendizaje era castigado por medio de la vara, el gis, un regaño, o bien, un jalón de orejas. Mi hermano nos comentaba cómo había profesores

que se sacaban el cinturón para pegarle a sus compañeritos. El uso de la regla para golpear la palma de las manos o la parte posterior era parte de la enseñanza. Se usaba la regla también de costado y, en algunos casos, tenían una orilla de plástico duro o vidrio.

Otros castigos consistían en parar a los alumnos que llegaban tarde en la esquina del salón, enfrente, o bien, en el patio. En otros casos, se mandaba a lavar los sanitarios, que en todo caso era mejor, porque los niños se sentían en libertad y fuera de un salón de clases que más que aspiraciones por el aprendizaje, inspiraba temor. Pararse en una esquina del salón era sentirse fuera del espacio más seguro que había y que era el sitio en donde nos sentábamos o el mesa banco que compartíamos con otros compañeros. Estar parados en la esquina, sin otros niños castigados con quienes compartir parte de ese espacio opresor era terrible. Era estar a merced de la mirada y del alcance del profesor. Estar a un lado del pizarrón o frente a todos los demás niños en forma de castigo era traumático, era una inmensa soledad.

Pasar al pizarrón no era una forma de mostrar el aprendizaje sino, de parte del profesor, era una forma de evidenciar la incapacidad del alumno, de demostrar que no había leído o que no había hecho la tarea. Y no se trataba de no cumplir, de rebeldía o desinterés, sino que, la mayor parte de las veces, no sabía cómo hacer la tarea, como todavía en pleno doctorado me sucede. Porque no había comprendido la tarea o la enseñanza que se nos habían dado de algún tema. Pasar al pizarrón no implicaba un acto pedagógico de apoyar al alumno para que se sintiera seguro y supiera manejar la situación, para que el alumno, con el apoyo del profesor y de sus compañeros, hiciera algún aporte en donde, como un acto de solidaridad colectiva y de apoyo mutuo, participáramos de esa experiencia que nos dejara buenos recuerdos.⁵

¿Qué hacía que los profesores actuaran de esa forma? ¿Desde qué referentes los profesores enseñaban a los alumnos? ¿Bajo qué

⁵ *Pensar y pensarme desde la didactobiografía*, pp. 2-3.



condiciones se establecía la relación profesor alumno y alumno profesor? En lo inmediato, el temor, la incertidumbre, la inseguridad, como vengo nombrando a este síntoma o a estos síntomas, se va generando en la relación profesor-alumno, en donde podría darse una relación de aprendizaje basada en el que enseña y el que aprende, mediada bajo una lógica de premio y castigo, de amenaza, de señalamiento y directamente de maltrato. En un espacio educativo, la escuela, y específicamente el aula, que se va impregnando de esa energía a través de los recuerdos y de la memoria, en donde el mismo espacio y cada objeto como el pizarrón, el borrador, las reglas, los muebles no necesariamente simbolizan lo educativo, sino, al tener otro uso, de vigilancia, de amenaza y maltrato.

No recuerdo qué pasaba cuando lográbamos cumplir con la jornada en el aula, me imagino que nos sentíamos libres, aunque, en mi caso, siempre sentía que no aprendía, que lo que enseñaban era muy difícil. Nunca me pregunté si lo que me enseñaban me serviría para algo. Recuerdo a un compañero de clases, Toribio. Vivía en una casita de bajareque muy chiquita, al pasar por el camino; me refiero a San Andrés, en donde estaba la primaria y donde nací y viví hasta los seis años; veía a su mamá Tomasa, juntando lumbre o cocinando la comida a un lado de la puerta y al aire libre. Pero, bueno, me refiero a que estando en el aula y antes del recreo, se deslizaba lentamente pegado a la pared y junto a la puerta y ya que estaba cerca, salía corriendo y desde ahí le gritaba a su mamá. Ella le contestaba no recuerdo qué y la profesora Eloina salía apurada gritándole. Todos en el aula nos quedábamos preocupados.

Me pregunto qué es lo que marcó a la generación que conocí y con la que compartí mi paso por la escuela primaria. Lo que enseñaba el profesor o la profesora derivado de los libros o de los programas que recibían para enseñar o el método, las técnicas de aprendizaje, las actitudes, el situarse en relación con los alumnos, su posicionamiento frente y en relación con los alumnos. Y me refiero a los métodos y a las técnicas no como los procedimientos pedagógicos y didácticos formales que se establecen como

estrategias⁶ de aprendizaje, sino a su actitud y a su práctica en relación con los niños, los padres y el conjunto de la población en esa comunidad pequeña como era San Andrés.

¿En dónde se establecía una forma educativa y pedagógica que se constituía en una relación de subordinación del alumno al profesor? ¿Los padres lo aceptaban? Si lo aceptaban, ¿bajo qué condiciones lo hacían?⁷ ¿Bajo qué construcción cultural, social, educativa y de valores se constituían los referentes educativos?

La inseguridad, un síntoma de un problema mayor

La inseguridad aparece como un síntoma de un problema mayor que me afectaba y que a la vez se iba constituyendo en mí. ¿Desde dónde y por qué la inseguridad aparece como síntoma de un problema mayor? Tal vez habría que explorar diferentes factores en los que observo vínculos desde donde se liga lo que he dado en llamar inseguridad y temor, ampliando la mirada a los escenarios en que transcurrieron algunos momentos de mi vida.

Es el caso de la represión de la década de los años setenta que generó un clima de tensión y de temor y que sentí de forma directa en la detención/desaparición de mi padre el día 15 de octubre de 1974, en el tramo de la terracería Coyuca de Benítez-Aguas Blancas del mismo municipio.

De momento no sentí que me afectara. Traigo a cuenta una parte de mi escrito *Mi proceso desde la didactobiografía*:

Como mi padre regresaba de trabajar cada semana o cada quince días, después de su detención/desaparición esperábamos que un fin de semana se apareciera de regreso o cualquier día de la semana. Mi madre, yo y mis hermanos y hermanas muchas veces soñábamos que

⁶ La palabra *estrategia* se contextualiza en un lenguaje militar, la uso entendiendo su significado original.

⁷ Vinculo estas reflexiones y preguntas con lo que Butler llama el sujeto sujetado, véase en la obra *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Cátedra, España, 2001.



regresaba y que todos estábamos contentos por eso. Mi madre hasta escuchaba en las noches que uno de los sillones de madera rechinaba, como si alguien se hubiera sentado, y creía que, de seguro, que mi padre ya había llegado, hasta olía el sudor y el humo de cigarros que muchas veces fumó en el corredor, a veces sentado en la oscuridad. No sé cuánto tiempo la puerta de la casa se quedó sin seguro, por si al momento de que él llegara estuviéramos dormidos.

Pasaron los días, los meses y los años y esa ausencia de mi padre la empecé a sentir de otra forma, como una insatisfacción, como si algo me faltara, me sentía mal cuando los papás de mis compañeros de secundaria iban a verlos a la escuela o a resolver problemas. Yo pensaba que aunque mi papá no me comprara los libros y el uniforme, aunque no me diera dinero para gastar en la escuela, quería que estuviera y me fuera a ver como lo hacían los padres de mis compañeros. Esa ausencia la arrastré a lo largo de mi vida. Me acuerdo de un cuento de un patito que andaba buscando a su mamá y a todos los personajes del cuento que se encontraba les preguntaba “eres tú mi mamá” y ellos le contestaban que no porque no eran iguales y les explicaban sus características. Yo sí sabía quién era mi papá, o eso supongo, y sin embargo lo buscaba en otras personas, me lo representaba, pero no lo veía como que ahí estaba, sino que ahí estaba la ausencia. En muchos momentos y en diferentes situaciones estaba el vacío, la no presencia, la falta, lo que no completaba, eso que no me dejaba estar. Esa ausencia y esa orfandad se prolongó mucho tiempo y no sé si ya se resolvió. Estaba fuera de mí buscar ayuda; en mi formación cultural, los problemas psicológicos no eran problemas, las enfermedades sólo eran físicas, dolían físicamente, se veían, lo que no se veía y no se sentía en la carne o en el cuerpo era estar de ocurrence y apremiaba ponerse a hacer algo para no estar inventando.

Los días de fiesta familiar también eran de sentimiento de la falta de mi padre. La vida seguía; mi hermana mayor, Mari, se casó con Candelario unos ocho meses después de la desaparición de mi padre. Se hizo la fiesta, estuvimos contentos, pero yo me preguntaba: “Cuando llegue mi papá, ¿qué le vamos a decir y él qué va a decir de que encuentre a mi hermana casada? Como que yo pensaba que

teníamos que esperar a que mi padre regresara para que las cosas siguieran.

Cuando mi hermana Carmen terminó la licenciatura en Sociología, fui a la clausura de cursos con mi mamá y casi estuve a punto de llorar porque recordé a mi papá que en ese momento no estaba y que cuando ya no lo volvimos a ver, mi hermana apenas estaba cumpliendo un año. Lo mismo me sucedió cuando, el día en que se casó, llegué a la iglesia a acompañar a mi mamá tomando en ese momento el papel de papá de mi hermana en el acto religioso.⁸

Desde la memoria, Atoyac de Álvarez en los años setenta es una población pequeña (llamada ciudad por ser cabecera municipal) en la que se construye un cuartel militar con una colonia anexa en donde vivían los oficiales. Ahí se establecieron el 49 y el 50 batallones de infantería. Pavimentaron carreteras y establecieron programas de apoyo a la producción de café, entre otros.

La intimidación y la agresión que sentía y de la cual fui objeto por miembros del ejército en las calles de Atoyac o en los retones, o bien, escuchar las órdenes y las palabras autoritarias hacia otras personas y de lo cual fui testigo, generaban un ambiente de temor.

¿De qué imaginario doy cuenta? ¿Desde dónde doy cuenta de ese ambiente de intimidación y represión? Me veo en relación con los problemas de la represión y la intimidación que se da en Atoyac y en el estado de Guerrero; como decía, la desaparición de mi padre me generó orfandad, sentía su ausencia y me sentía sin su presencia frente a otros niños y adolescentes que sí lo tenían.

Me di cuenta de que algunos compañeros de escuela también fueron afectados por la desaparición de sus padres, como José Guadalupe de Jesús del Carmen, que es mi contemporáneo.

Esta ausencia se relaciona con mi etapa de adolescente o de tránsito entre la niñez y la juventud, y me pregunto cómo vivie-

⁸ Texto tomado de mi escrito *Mi proceso desde la didactobiografía*, 21 de febrero de 2009.



ron esa etapa otras personas de mi edad cuyos padres también desaparecieron; y me pregunto cómo vivieron y sintieron mis hermanos y hermanas lo que yo veo como el arrebato de mi padre. Aquí me pregunto quién es el otro que arrebató a mi padre, que se lo lleva y lo desaparece. ¿Qué me genera lo que hace ese otro y cómo sienten los otros que, como yo, tuvieron similar experiencia como hijos, como esposas, como madres o como hermanos?

La situación de vida en mi etapa de adolescente era muy difícil, había que enfrentar una vida sin la compañía de mi padre por su ausencia y de mi madre debido a todos los problemas que estaba padeciendo para apoyar a sus ocho hijos e hijas, así como buscar al padre de sus hijos y esposo desaparecido. Pero, al mismo tiempo, por las limitaciones y la escasez de bienes materiales en una etapa de ilusiones y de esperanzas, aun cuando muchos obstáculos amenazaban con marchitarlas.

Una de las cosas que destacan en lo que me afecta como parte de lo que nombro como inseguridad es la falta de recursos económicos para cubrir las necesidades básicas. Si bien el salario de mi padre lo seguíamos recibiendo, no sé por qué no alcanzaba; yo me veo con escasés de ropa, de uniforme, de libros y hasta de alimentación. ¿Cómo lo vivieron otros que, como yo, cursaban esta etapa de vida?

¿Por qué digo que mi timidez era evidente? Porque me veo como un ser humano con inseguridad para tomar decisiones. Inseguridad para estar en algún lugar en donde había más personas, puede ser la escuela o reuniones familiares. Un espacio, el establecimiento de relaciones con otros, inseguridad para hablar y hacerse escuchar, inseguridad para escuchar al otro.

¿Cómo veo este problema en el otro colectivo o social? ¿Cómo podría verlo como un problema social? ¿Cómo se va constituyendo? ¿Desde dónde se constituye? ¿Con qué elementos se constituye y bajo qué condiciones aparece? Entiendo que me moví y busqué el sentido de la vida, aun arrastrando lo que ya se iba constituyendo en mí, lo que empezaba a sedimentar. Cuando me refiero a la búsqueda del sentido de la vida, pienso que aun

cuando no tenía conciencia de mi situación histórica, del momento histórico en que estaba viviendo, aun cuando no me reconocía como sujeto y no reconocía al sujeto en el otro, había una actitud de moverme, al igual que muchas otras personas que tienden a darle sentido a su vida con los medios con que cuentan y tratando de lograr mejores medios que les permitan una mejoría en su posición social. Esto puede ser a través del estudio, que es parte de mi experiencia; es decir, estudiando una profesión. Hay muchos otros caminos que otros han transitado, me refiero a vivir de la tierra, del comercio, etc., en mi caso doy cuenta de mi experiencia a través de la formación profesional.

No se trataba de romper parámetros o trascender el orden establecido, no estaba buscando eso y si bien tuve participación política en organizaciones de izquierda, fue porque, desde las condiciones en que vivía y por la situación social en que me encontraba, fui receptivo a esa participación política. No estoy tan seguro de estar consciente de mi propósito al participar ahí, más bien a la lejanía de esa experiencia; considero que había una mayor influencia ideológica que de conciencia de mi incorporación a una organización de izquierda. Considero que es la necesidad de resolver problemas inmediatos, básicos los que mueven y, en mi caso, me movieron.

Visto en el ámbito social, el problema del temor e inseguridad lo configuro como la relación de familia-escuela-sociedad-instituciones-Estado. Esto en un primer acercamiento.

Referencias

- Butler, Judith, *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Cátedra, España, 2001.
- Castoriadis, Cornelius, *El avance de la insignificancia*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1997.
- , *Ciudadanos sin brújula*, Ediciones Coyoacán, México, 2002.
- , *La insignificancia y la imaginación*, Trotta, Madrid, 2002.



- Filloux, Jean-Claude, *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)* Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1996.
- Gentili, Pablo, *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*, Buenos Aires, 1996.
- Iturio Nava- Joel, *Pensar y pensarme desde la didactobiografía*, Trabajo elaborado en el Cuarto Módulo del Doctorado en Didáctica y Conciencia Histórica en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, el 22 de octubre de 2009.
- Lenkersdorf, Carlos, *Aprender a escuchar*, Plaza y Valdés, México, 2008.
- Pichon-Rivière, Enrique, *Teoría del vínculo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2010.
- Quintar, Estela B., “La didáctica no parametral. Un diálogo epistémico desde la visión de Hugo Zemelman”, *Encuentros y reflexiones*, núm. 0, año 1, diciembre, 2002.
- Sartre, Jean-Paul, *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Alianza Editorial, Barcelona, 2005.

ELEMENTOS GENERALES
Y APROXIMACIONES CRÍTICAS
DE UN ESTUDIO DEL DISCURSO
CULTURAL EN LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE GUERRERO
EN EL PERIODO 1972-1999

*Salomón Mariano Sánchez**

El presente ensayo es resultado de una investigación cuyo objeto se plantea el análisis de la trayectoria experimentada por la Difusión Cultural en la Universidad Autónoma de Guerrero en

* Doctorante en Literatura (CIDHEM). Diplomados: Educación Holista (SEP/UAG) y Cine y Literatura (Conaculta). Congreso Internacional Homenaje a Noé Jitrik (BUAP), II Congreso y V Coloquio Internacional de la ALED (BUAP), Conferencia Internacional sobre Educación Holista (FIEH), Seminario Internacional de Teoría Crítica (UAM), Seminario de Cine (UNAM), Seminario de Análisis del Discurso Literario (UCV, Caracas), Seminario de Teoría Crítica y Modernidad (EFL). Ponente en Congresos Internacionales: V Congreso ALED (Santiago de Chile), VII Congreso ALED (Bogotá), IX Congreso ALED (Belo Horizonte, Brasil), Seminario sobre Literatura Latinoamericana en Montevideo, Primer Congreso Internacional de Retórica en Rosario, Argentina. Asistencias de investigación: Universidad de Buenos Aires, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad César Vallejo en Lima. Organización, difusión y participación en actividades artísticas y culturales en el ámbito estatal, nacional e internacional. Premio estatal y nacional de poesía. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Miembro de la Asociación Mexicana de Retórica y Profesor-Investigador en la Unidad Académica de Filosofía y Letras (UAG).



dos grandes periodos de su historia, a partir de reconocer que el tópicos referido a la cultura es un elemento indisociable a su naturaleza y forma parte de los conceptos fundamentales sobre los que se construye la institución. Lo expuesto anteriormente se presenta como objeto de estudio, en tanto la Universidad lo integra a la difusión cultural como parte de sus funciones sustantivas y, en ese sentido, la actividad referida debe desarrollar un papel relevante en la formación humanista e integral de los universitarios, así como contribuir en el uso, valoración, creación y fomento de los bienes y servicios culturales que brinda a la sociedad guerrerense.

Conviene destacar que la hipótesis básica que ha motivado la presente investigación deviene de la observación del estado crítico en que se encuentra la difusión de la cultura a partir de la administración universitaria iniciada en 1993 y especialmente en el trienio 1996-1999, periodos en los que se advierte una degradación sistemática de la institucionalidad, recrudescida en las áreas y funciones que, desde la propia perspectiva de los administradores, revisten poca importancia para la casa de estudios.

Por otra parte, es importante destacar que el fenómeno estudiado no es privativo de la Universidad Autónoma de Guerrero; con sus propias especificidades, la instrumentación del proyecto neoliberal de globalización afecta las estructuras normativas y funcionales de las instituciones de educación superior en México, de tal manera que la llamada Revolución Educativa ejecutada en 1982 se traduce en la imposición gradual de procesos y fines tecnocráticos en la educación que alteran la estructura del Sistema Educativo Nacional. Tales cambios, como se sabe, son el resultado de la imposición pragmática de las políticas sociales y educativas dictadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial para América Latina.

Retomando las motivaciones del estudio, se explica el significado que se ha otorgado al concepto de cultura en los informes de labores por parte de los diferentes rectores que han dirigido la universidad en el periodo comprendido entre 1972-1999; se conocen también las actividades derivadas de tal conceptualización

y las acciones instrumentadas al respecto. Posibilitando, de este modo, un conocimiento de la forma en que los factores de orden político, económico y administrativo, en un momento determinado, propician un impulso sin precedentes de la actividad cultural en la institución, misma que posteriormente se desdibuja a tal grado que amenaza con suprimirse como función institucional.

Sobre la base de los planteamientos institucionales mencionados y tomando en cuenta que el concepto cultura es central en el presente trabajo, puesto que de él deriva el análisis de la difusión cultural, las prácticas artísticas en la universidad y las acciones político-administrativas ejercidas en este ámbito, incurSIONAMOS en el estudio del concepto privilegiando los enfoques antropológico, filosófico, lingüístico y semiótico, para definir que la cultura es la generación, apropiación y transformación de conocimientos, ideas, habilidades y conductas, entendidas como dimensiones de significación que interactúan en los procesos históricos y sociales.

Implementar una revisión histórica de la práctica cultural en la universidad desde una perspectiva no puramente demostrativa sino con pretensión crítica nos permite reconocer que los factores de orden político e ideológico acusan una influencia decisiva en los rubros de la educación y la cultura en el Estado de Guerrero y, particularmente, en la institución, razón por la cual el trabajo mantiene una correspondencia paralela con el desarrollo de la historia inmediata de la entidad, atendiendo para ello los planteamientos referidos a los objetos y métodos que una vertiente del enfoque de la historia cultural instrumenta pues, de acuerdo con Antonie Prost, “[t]oda historia es, a la vez e indisolublemente, social y cultural” (1999: 155).

Adyacente a este enfoque se efectúa también un recorrido cronológico de la instrumentación del poder público en la entidad, representado por la figura del gobernador, con el objeto de compaginar la acción gubernamental en materia educativa y sus peculiaridades en la entidad. Ello deriva en el reconocimiento de que las deficiencias educativas en la Estado son históricas y están asociadas directamente a la lucha por el control político entre



distintos grupos, lo cual sitúa al estado en un primer lugar nacional en desaparición de poderes (ocho en total) y en un estado en el que, al cierre del periodo investigado, sólo seis gobernadores terminaron su mandato constitucional. Esto contextualiza también de modo panorámico la situación en que se inscribe históricamente la universidad, desde que fuera Instituto Literario de Álvarez hasta que adquiere su carácter autónomo, y nos arroja información relevante para dimensionar referencialmente el enfoque dado a nuestro análisis.

En atención a la nueva realidad en la que se inscriben los procesos políticos y los cambios administrativos en la institución después del movimiento estudiantil de 1960, el 24 de noviembre de 1971 se promulga la tercera Ley Orgánica en cuyo Artículo 3° se establece, en las fracciones III y IV, que la universidad tiene como fines esenciales “[d]ifundir la cultura a todos los sectores sociales”, para cuyo propósito debe “[c]onstituirse en agente de cambio, coadyuvando al desarrollo cultural, económico y social del estado de Guerrero y la nación” (UAG 1991: 10-11). Es por ello que, a partir de la promulgación de esta ley, se reorientan las actividades de la Sección de Difusión Cultural, instancia recién creada en 1970, con el propósito de “[...] promover y difundir los valores artísticos y culturales del estado y del país ante la comunidad universitaria y el pueblo de Guerrero” (Dirección de Planeación y Desarrollo Universitario 1997a: 89-90).

Tomando en consideración los marcados contrastes experimentados por la difusión de la cultura en los primeros años de vida democrática en la universidad y la involución que ésta mantiene en los últimos años de la década de los noventa, se determina el análisis del vasto periodo comprendido entre 1972 y 1999. Es importante señalar que por el poco interés brindado al tema en cuestión no hay bibliografía apropiada y es muy escasa y difusa la hemerografía existente, razón por la que el estudio se efectúa especialmente teniendo como corpus analítico los informes de labores que anualmente rinde a la comunidad universitaria el rector en turno. Tal determinación se justifica asimismo por considerar que el informe es un texto escrito y, por tanto, susceptible de análisis

a partir de categorías lingüísticas; tiene un carácter institucional y en este sentido la información tiene pretensiones de verosimilitud, al tiempo que su periodicidad constituye, en cierto modo, una historia institucional inmediata. En esta misma orientación, la naturaleza del corpus analítico básico es concebida como instancia de discurso, elaborado en un momento y en una situación social determinada, rasgos que permiten acercarnos al sentido que se otorga a la difusión de la cultura en estos textos desde la perspectiva de quien los enuncia, es decir, desde la perspectiva de un espacio de poder; sin duda, al que mayor importancia le otorgan los universitarios en términos de dirección institucional.

De acuerdo con la naturaleza del estudio y sobre la base de que “[...] el lenguaje y su uso no son neutros o transparentes ni indiferentes al lugar desde el cual son realizados, sino que, por el contrario, definen y consolidan relaciones políticas y sociales estructuralmente situadas y definidas” (Carbó 1995: 76-77), se formaliza un análisis crítico del discurso mediante la instrumentación de un método histórico discursivo cuyo “[...] rasgo característico consiste en su intento de integrar sistemáticamente toda la información disponible del contexto (*background information*) al análisis y la interpretación de las numerosas capas que constituyen un texto hablado o escrito” (Fairclough y Wodak 2000: 378).

Con base en lo anterior es pertinente referir lo que expone Van Dijk (2001: 21) acerca del discurso al señalar que

Lamentablemente, ocurre en este caso lo mismo que con otros conceptos afines, como ‘lenguaje’, ‘comunicación’, ‘interacción’, ‘sociedad’ y ‘cultura’: la noción de discurso es esencialmente difusa [por lo que] [c]omo suele suceder en el caso de conceptos que remiten a fenómenos complejos, es la disciplina en su totalidad, en nuestro caso el nuevo campo transdisciplinario de los *estudios del discurso* (también llamado ‘análisis del discurso’), la que proporciona la definición fundamental que se busca.

Ello implica de suyo que la selección de materiales que integran el corpus de análisis se determine por su carácter institucional, por



varias razones. Primera: a partir de la exploración hemerográfica de los archivos universitarios y de la revisión de algunos archivos personales nos percatamos de que el tema de la difusión cultural es poco tratado en las revistas, gacetillas, hojas murales y periódicos publicados tanto por la universidad como por algunos centros de educación superior. Aunado a la falta de periodicidad con que se editan los materiales referidos, cabe señalar que el enfoque dado al tema cultural en las revistas publicadas por la universidad tiene un carácter propiamente informativo, por lo que reviste la ausencia de análisis y aun más de crítica. Por su parte, las publicaciones ocasionales difundidas por algunos centros de estudio o por sectores universitarios tienen características similares a las anteriores y si en algunas hay temas referidos a la difusión de la cultura, éstos no se enfocan necesariamente al ámbito universitario. Segunda: nos hemos percatado también de que la difusión cultural tiene poca importancia en el aspecto legislativo de la casa de estudios, por lo que las inserciones normativas contenidas en el corpus legal de la misma constituyen para nosotros sólo referentes tangenciales que, sin embargo, arrojan de por sí elementos importantes para nuestra valoración. Tercera: debido a que es muy probable que la poca consideración del tópico cultural en la legislación universitaria se exprese también en la insignificancia que éste ha tenido en los espacios sectoriales de la institución, especialmente en los sindicatos de la universidad, las referencias al tema de la difusión cultural desde la perspectiva de estos sectores es mínima tanto como mínima ha sido su participación a este respecto.

En relación con la calidad de la información obtenida a partir de entrevistas al personal involucrado en las actividades de difusión cultural, decidimos aplazar su utilidad por el momento debido a que, en muchos de los casos, la información vertida tiene un alto grado de subjetividad por la intermediación política de la misma, lo cual nos indujo a afianzar nuestro análisis en el soporte que nos brindan los textos definidos como discurso institucional.

Por otra parte, las fuentes formales de la universidad: leyes, estatutos, reglamentos, resolutivos, acuerdos, actas del H. Consejo Universitario, relatorías, propuestas de reforma, etcétera,

constituyen un soporte discursivo fundamental para analizar la orientación política, social, administrativa y cultural que ha seguido la universidad, al tiempo que nos permiten estructurar una especie de historia inmediata no escrita aún sobre la casa de estudios. En este mismo sentido, y ante la falta de una historia de la educación en la entidad, el conjunto normativo representado por las Constituciones, Leyes y Decretos en esta materia es vertebral en este primer acercamiento pues los materiales referidos son textos, son normativos y son institucionales.

No obstante que no reparamos en el análisis detallado de lo que en el ámbito universitario se ha denominado “crisis universitaria” y más bien nuestra investigación pretende una interpretación del sentido que la “máxima autoridad” administrativa (el rector) otorga al concepto cultura y las implicaciones políticas, ideológicas, sociales e históricas que subyacen bajo tal caracterización, exponemos de manera general el concepto de “crisis” que justifica los cortes cronológicos delimitados para nuestro estudio. De este modo y conforme con las nociones teóricas utilizadas por el análisis crítico de discurso, consideramos pertinente fundamentarnos en la acepción de crisis que establece Habermas (1995: 18-19), quien expone que “[l]os procesos de crisis deben su objetividad a la circunstancia de generarse en problemas de autogobierno no resueltos”, de tal manera que “[s]ólo cuando los miembros de la sociedad *experimentan* los cambios de estructura como críticos para el patrimonio sistémico y sienten amenazada su identidad social, podemos hablar de crisis”. Como expondremos adelante, tales características se manifiestan con sus propios matices en la universidad en 1984 y 1999, respectivamente.

Desde el primer año de vida democrática en la casa de estudios (1972), el rector en turno manifiesta que la política institucional se orienta a lograr un acercamiento entre universidad y sociedad (Wences 1972: 32-33), lo cual presupone la instrumentación del proyecto Universidad-Pueblo anunciado en la campaña electoral. A grandes rasgos, dicho proyecto se caracteriza por el impulso gradual que se brinda al desarrollo de la función de Extensión Universitaria y, por consecuencia, a la Sección de Difusión Cultural,



misma que se distingue por implementar la promoción y difusión de las actividades artísticas dentro y fuera de la institución.

En el trayecto de 1972 a 1984, sucesivamente se van incorporando actividades que refuerzan la política de la universidad popular, como el servicio social, taller editorial, actividades deportivas, y se inaugura la Radio Universidad-Pueblo. Se despliega asimismo una gama de servicios como casas de estudiantes, comedores universitarios, bufetes jurídicos, servicios médicos, bibliotecas públicas, librerías universitarias, Museo de Historia Natural, Museo de Etnografía y Folclor, Pinacoteca Universitaria y, específicamente en la fase culminante del Proyecto Universidad-Pueblo (1979-1983), la difusión de la cultura registra un impulso sin precedentes mediante el funcionamiento de 10 Casas de la Cultura y la edición de la revista *Otatal* como órgano de difusión cultural de reconocida calidad. Se desarrollan asimismo actividades orientadas a la capacitación del personal en las áreas artísticas y la implementación de eventos culturales en los principales centros urbanos y comunidades rurales del estado.

Sin embargo, bajo el argumento de la crisis económica por la que transita el Estado mexicano desde 1982, la Secretaría de Educación Pública instiga a las autoridades universitarias para que reorienten su política educativa, tomando en cuenta aspectos relacionados con la eficiencia terminal, limitación de funciones académicas, justificación de tiempos completos, reducción del personal administrativo, selección de alumnos con criterios académicos, criterios de selección para el personal académico, desarrollo de investigación, reducción presupuestal y de la planta física (González 1983: 4-5). Debido a que la universidad, argumentando su carácter autónomo, hace caso omiso de tales de determinaciones, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de Guerrero suspenden la entrega del subsidio universitario durante el año de 1984, causando con ello la desarticulación de las funciones sustantivas, escaso o nulo funcionamiento de algunas áreas y suspensión de actividades en otras, cuyo desenlace es la denominada crisis universitaria de 1984.

Es importante destacar que el más fuerte cuestionamiento que se hace a la institución en este periodo tiene relación directa con la lógica política que sustenta el proyecto Universidad-Pueblo, el cual atribuye a la Extensión Universitaria un papel protagónico y determinante en la interacción con la sociedad. De ello deriva la oposición sistemática que asume la Secretaría de Educación Pública para tratar la problemática institucional y en especial el aspecto relacionado con la Extensión Universitaria pues en torno a esto considera que “ese punto [la Extensión Universitaria] estaba ausente de manera consciente por que él considera que esas actividades desnaturalizan las tareas universitarias” (González Ruiz, 1983:4-5).

En relación con la delimitación cronológica establecida para el análisis del segundo periodo y teniendo como base las características políticas, ideológicas y administrativas que presenta la universidad en el tramo comprendido entre 1985 y 1999, planteamos que la institución experimenta en la fase final de este periodo una crisis de legitimación pues, de acuerdo con la definición que establece Habermas (1995: 66-67) al respecto, ésta se manifiesta especialmente como una crisis de identidad. En este sentido el “[d]éficit de legitimación significa que con medios administrativos no pueden producirse, o conservarse en la medida requerida, estructuras normativas pertinentes para la legitimación [por ello] [l]as crisis de legitimación son atribuibles a una penuria de legitimación no compensada por la procuración de ésta y debida a transformaciones del sistema sociopolítico que sobreviven aun si las estructuras normativas permanecen inmutables”.

Debido a que el Estado mexicano inicia la instrumentación de la política tecnocrática, cuya expresión en el contexto socioeconómico y especialmente en la educación superior está asociada a la racionalización del gasto público (control y tope de salarios, adelgazamiento burocrático, austeridad presupuestal) y control de las universidades a partir de la “nueva cultura normativa” (planes nacionales, proyectos institucionales, reformas universitarias), la Universidad Autónoma de Guerrero evade los conflictos contra el Estado, acepta acríticamente las imposiciones normativas y presu-



puestales de la Secretaría de Educación Pública y generalmente se apega a los proyectos gubernamentales. De manera interna, la acción política de las organizaciones y grupos de poder se encausa al control de la institución de forma tal que los procesos electorales y los conflictos que de ellos se derivan conllevan paulatinamente una crisis de legitimación institucional. Aunque la desatención a las funciones académicas y de investigación no son privativas de este periodo, la Extensión Universitaria y particularmente la Difusión Cultural experimentan un deterioro que, no obstante el despliegue de innumerables eventos orientados a la reforma institucional (congresos, foros, encuentros), se encuentran en una situación crítica.

Derivado del presente estudio constatamos también que el atraso educativo en el estado de Guerrero es histórico y que la influencia de la universidad para abatir este rezago ha sido mínima, debido a que la propia institución acusa un deterioro significativo en sus funciones sustantivas y esto la ubica en un estado de inercia respecto de los imperativos que demanda una sociedad con altos índices de marginación. Esta situación, sin embargo, es una de tantas consecuencias que devienen también de la prevalencia de una clase retardataria en la esfera gubernamental, misma que, en el afán de preservar sus posiciones y privilegios, ha instrumentado un poder autocrático en detrimento del orden constitucional y de la democracia como sistema de vida.

A partir de ello reconocemos que los rasgos característicos que gradualmente modelan y modulan la política gubernamental en la fase constitutiva del Estado, especialmente el carácter caciquil del ejercicio político, se proyecta diacrónicamente en la acción social y se expresa también en la forma en que la mayoría de los dirigentes universitarios asumen el ejercicio del poder en la institución. De esa manera, la mediatización, la manipulación ideológica, el precario sentido de la ética y el creciente abismo entre el discurso y la acción son recurrentes en las prácticas de poder que ejercen los diversos frentes, agrupaciones, asociaciones, corporaciones y líderes que se instalan y posicionan de los espacios de decisión,

tanto de la administración institucional como de los sindicatos universitarios y la federación de estudiantes.

El conflicto que predomina entre el estado y la casa de estudios en el periodo comprendido entre 1972-1984 permite a los universitarios enarbolar un discurso contestatario reconocido por su acentuado criticismo hacia la práctica política gubernamental. De la misma manera y derivado del proceso de politización en que se afianza la universidad para hacer frente a la política del aparato de Estado, cada rector que asume el mando tiende a caracterizar o, mejor dicho, a adjetivar la casa de estudios de distinta manera. Esto no se hace conforme a un proyecto específico sino, en algunos casos, en función de líneas programáticas muy generales y, en otros casos, como simple adjetivación: de este modo tenemos que la institución se denomina indistintamente como Universidad Pueblo, Universidad Popular, Universidad de Puertas Abiertas, Universidad Democrática, Universidad Crítica, Universidad Crítica Democrática y Popular, Universidad Democrática, Crítica y Científica, etcétera.

En este periodo, sin embargo, el extensionismo universitario desarrolla un papel fundamental en la conformación de la institución, debido a que el crecimiento expansivo de la misma se debe a la instrumentación del llamado proyecto Universidad Pueblo. En este sentido, las actividades desplegadas por el Departamento de Difusión Cultural, si bien se implementan mayoritariamente por alumnos de nivel medio superior y se fortalecen con la presencia de grupos y de artistas latinoamericanos e internacionalistas, inciden en la formación de una conciencia clasista que pondera la lucha democrática y la defensa de los estratos sociales desprotegidos y, consecuentemente, de la propia institución. Aunque la asignación de recursos es limitada (se ha demostrado que nunca rebasa el 1% del ingreso total de la universidad por concepto de subsidio federal, estatal e ingresos propios), y en razón de que las autoridades de la casa de estudios generalmente concedan un sentido político al quehacer cultural, en la fase culminante del proyecto de universidad popular se otorga un impulso significativo



a la difusión de la cultura y de este modo se fortalece el sentido de pertenencia y pertinencia social.

Por su parte, en el tramo comprendido entre 1985-1999 se registra un cambio en la política universitaria, evidente en las nuevas formas de interdependencia, más que de relación, establecidas entre los administradores de la universidad y los representantes del aparato de Estado. En este periodo se advierte la ausencia del discurso y la actitud de protesta que en otro tiempo distinguió a los universitarios pues los ahora representantes de la institución aceptan acríticamente las acciones anticonstitucionales y antidemocráticas tanto del gobierno estatal como federal y, en algunos casos, se suman de modo preclaro a la instrumentación de la política gubernamental

Un rasgo distintivo de ello se manifiesta en la falta de resistencia ante la imposición del discurso de la llamada Modernización Educativa impuesta por la Secretaría de Educación Pública a la Universidad Autónoma de Guerrero. Del mismo modo, los conflictos institucionales que en otro tiempo se dirigían contra el Estado en calidad de regulador de la vida política, económica y social, en este periodo los administradores y dirigentes universitarios los encauzan hacia la propia institución. Es decir, la problemática económico-laboral, educativa y política generada por la implementación del proyecto modernizador del régimen no se debate ni se lleva al plano de la acción política contra el Estado si no que se resuelve conforme a la estructura normativa diseñada oficialmente para tales fines.

Un cambio más que se registra en esta orientación tiene que ver con la acción propiamente política desarrollada por los universitarios pues en el tramo comprendido entre 1985-1999 el Estado deja de ser el oponente real hacia el que se encauzan los problemas sociopolíticos que reclama la institución. De tal manera que el potencial político heredado de una tradición social de lucha y el discurso que lo potencia se atomizan en los procesos electorales internos, cuyo fin específico es la lucha por preservar los espacios de poder entre los grandes frentes y agrupaciones que perviven en la universidad, sin menoscabo en la afectación

de las funciones académicas, de investigación y de la difusión de la cultura.

Por otra parte, destacamos que los representantes de la administración central en el periodo comprendido entre 1985-1999 emplean de manera tautológica la terminología discursiva mediante la cual se estructura el Programa de Modernización Educativa instrumentado por la Secretaría de Educación Pública. Por ello, en la documentación oficial de este periodo, en el uso político que se le da al discurso y particularmente en los informes de labores, los términos excelencia académica, calidad educativa, productividad laboral, modernización educativa, cultura de la planeación, eficacia y eficiencia adquieren relevancia y gradualmente se internalizan en el sujeto universitario hasta convertirse en elementos constitutivos de su discurso. En el caso de los enfoques conceptuales utilizados para definir la actividad cultural en este tramo histórico, la situación presenta similitud en tanto que rectores, personal directivo y personal académico destinado al área artística utilizan la terminología empleada por la burocracia gubernamental para caracterizar la función que desarrollan.

Un aspecto sintomático que guarda relación con la Extensión Universitaria y las actividades de difusión cultural se refiere a que, mientras en el periodo comprendido entre 1972-1984 estas actividades observan una reglamentación difusa a nivel nacional e inexistente a nivel institucional, en el tramo comprendido entre 1985-1999 hay reglamentación y sistematización de las actividades citadas mediante el Plan Nacional de Cultura o bien por medio del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios. Sin embargo, la actividad cultural en la Universidad Autónoma de Guerrero en este último periodo experimenta una pérdida del sentido que la sitúa en un estado crítico pues el nuevo extensionismo brinda prioridad a la vinculación con los sectores productivos y la iniciativa privada y desatiende el quehacer cultural y artístico que en el pasado representaba la razón de ser de la propia Extensión Universitaria.

Si en el periodo 1972-1984 la Extensión Universitaria y particularmente la difusión de la cultura registran un desarrollo



acorde con las expectativas del proyecto Universidad Pueblo, en el tramo comprendido entre 1985-1999 esta función sustantiva y el quehacer cultural experimentan retroceso. Si para los representantes de la administración de la casa de estudios (1985-1999) la modernización educativa tiene como fin “institucionalizar la cultura de la planeación”, los efectos de esa política en el ámbito de Extensión Universitaria y Difusión Cultural han sido mínimos. Esto se evidencia al constatar que si bien los resolutivos de los congresos universitarios se aplican en la docencia y la investigación de manera cuantitativa, en el caso de Extensión Universitaria y Difusión Cultural los resolutivos institucionales en gran medida no han tenido aplicabilidad. Lo anterior muestra una atención desequilibrada hacia las funciones sustantivas por la poca importancia que se otorga a la función de extensión y de difusión de la cultura, lo cual se advierte como una tentativa gradual de suprimir esta actividad pese a que, de esta manera, la universidad atenta contra una función que constituye su esencia.

Es importante destacar que en los dos periodos analizados indistintamente las autoridades universitarias exponen que la institución tiene como finalidad difundir la cultura popular. Referido esto al primer periodo (1972-1984), se entiende como algo consustancial al proyecto Universidad Pueblo. En el caso del segundo periodo (1985-1999), tal caracterización se relaciona con el sentido que la burocracia estatal establece sobre la cultura y lo cultural. Llama la atención, sin embargo, la manera en que los administradores de la casa de estudios se apropian del concepto de lo popular para justificar una política con pretensión socializante. De este modo, en el primer periodo las actividades culturales tienen un contenido social vinculado a las luchas populares y se define a la acción artística como un instrumento de liberación colectiva. Entre tanto, en el segundo periodo la concepción popular que se asigna a la cultura se refiere a la preservación de las tradiciones y la difusión del folclor como rasgo nacionalista. No obstante, el discurso universitario se sitúa en un plano enunciativo en la medida que la institución ha hecho muy poco por la valorar la rica tradición popular en el estado de Guerrero, así como por la

falta de reconocimiento del mosaico que constituyen las culturas autóctonas en la entidad.

En todo el periodo comprendido entre 1972 y 1999, la universidad no ha diseñado una política cultural para instrumentar esta actividad. De tal manera que la difusión de la cultura se desarrolla bajo lineamientos generales, sin estructuración global con las funciones sustantivas y normalmente es orientada por la escasa o nula iniciativa de los administradores en turno. Ello repercute en la precaria capacitación del personal que desarrolla actividades artísticas, en la escasa producción y en la difusión y promoción marginal de las mismas. Esto evidencia también que los espacios en los que se capacita y, en cierto modo, se desarrollan las actividades culturales de la institución no cuentan con infraestructura adecuada, como tampoco con una partida presupuestal que permita implementar la actividad referida con decoro.

Si de manera general la cultura es la apropiación, transformación y difusión de conductas (hábitos), habilidades (técnicas), conocimientos (ciencias) e ideas (arte, filosofía, religión) que se configura en la dimensión simbólica y pragmática del ser, el arte juega un papel relevante en la conformación del sí mismo social. Por ello es urgente que la universidad revalore el papel transformador de las prácticas artísticas, entendidas como experiencias de humanización y desenajenación individual y colectiva, de tal manera que se conviertan en medios para arribar a la comprensión del contexto, del sentido social que debe caracterizar a una institución universitaria y de la propia identidad de los sujetos universitarios. Para ello, sin embargo, es necesaria la configuración de un discurso propio sobre la base de los fundamentos que otorgan sentido a la institución. De lo contrario, y en la medida en que se internalizan los procedimientos de control institucional alentados por el proceso neoliberal de globalización, las formas tradicionales de interrelación universitaria (aun con sus propias limitaciones) poco a poco pierden sentido y se sustituyen con una nueva gama de valores de corte empresarial altamente desvinculados de las aspiraciones sociales.



Por ello, hoy como ayer, es necesario que la universidad construya un proyecto cultural acorde con los fines institucionales y en el cual se atiendan equilibradamente la formación académica, la investigación y la extensión universitaria en cuyo ámbito la difusión de la cultura artística desarrolle un papel significativo como potenciadora de capacidades orientadas a la humanización del sujeto universitario y en contra de la mediatización contemporánea.

Es evidente que una filosofía orientada a tales propósitos debe fundarse sobre el ejercicio reflexivo, no complaciente, de la problemática universitaria como un mecanismo institucional que permita efectuar el análisis crítico de las prácticas política, académica, investigativa, artística y del extensionismo universitario. En este sentido es pertinente diseñar instrumentos funcionales que posibiliten la evaluación sistemática del desarrollo de las funciones institucionales, de la legislación universitaria y las prácticas de poder en la casa de estudios, ponderando la participación de la sociedad civil pues una nueva filosofía institucional debe considerar discursiva y prácticamente los valores de la libertad, la justicia y la democracia como fundamentos de su quehacer histórico y social.

Referencias

- Carbó, Teresa. *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1959*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Colmex, 1995.
- Dirección de Planeación y Desarrollo Universitario. *Anuario Estadístico 1997*. Universidad Autónoma de Guerrero. s.p.i.
- Fairclough, Norman y Ruth Wodak. "Análisis crítico del discurso", en Teun A. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*. Tomo II. Barcelona: Gedisa, 2000, pp. 267-404.
- González Ruiz, José Enrique. *Tercer Informe de Labores*. Acapulco: UAG, 1983, s/p.
- Habermas, Jürgen. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Argentina: Amorrortu, 1995.

- Prost, Antoine. "Social y cultural, indisociablemente", en Jean-Pierre Rioux y Jean-François Sirinelli. *Para una historia cultural*. México: Taurus, 1999, pp. 139-155.
- Universidad Autónoma de Guerrero. *Programa de Universidad Popular*. 1979. s.p.i.
- Universidad Autónoma de Guerrero. *Ley Orgánica y Estatuto General de la U.A.G.* 1991. s.p.i.
- Van Dijk, Teun A. "El estudio del discurso", en Teun A. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*. Tomo I. Barcelona: Gedisa, 2001, pp. 21-65.
- Wences Reza, Rosalío. *Primer Informe de Labores*. Chilpancingo: UAG, 1972.



EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
Y MODELO EDUCATIVO
DE LA UAG. IMPLICACIONES
EN EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE
FACILITADOR

*Javier Casiano Reachi**

Reeducarnos como profesionales de la docencia y de nuestra disciplina, con sentido ético, crítico y de sustentabilidad, es el desafío permanente para el mejoramiento de nuestro quehacer educativo y social.

Propósito

Se analizan los enfoques actuales en la formación de competencias y los lineamientos del modelo educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero –ubicada en el estado de Guerrero, México–, que orientan el desempeño del docente facilitador y el desarrollo de competencias desde una perspectiva constructivista, crítica y de compromiso social.

* Coordinador de Posgrado en la Facultad Ciencias de la Educación, integrante de la Comisión Institucional de Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero para el diseño curricular por competencias de planes de estudio. Perfil preferente PROMEP. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación Modelos de Evaluación en Educación Media Superior y Superior.



Problemas significativos del contexto

Es pertinente considerar las siguientes interrogantes para contextualizar y valorar la Educación Basada en Competencias (EBC), la relación con el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) y las implicaciones en el desempeño del docente facilitador en la educación superior:

- ¿Cuáles son los enfoques actuales que orientan la formación de competencias?
- ¿Qué son las competencias?
- ¿Cuál es la diferencia entre competencias genéricas y específicas?
- ¿Cuáles son las perspectivas educativas actuales que orientan el desarrollo de las competencias?
- ¿Cuáles son los principios que orientan el desarrollo de las competencias en la UAG?
- ¿Qué enfoque de la EBC predomina en el desempeño docente?

Contextualización de las competencias, sistema educativo y mercado laboral

De acuerdo con Díaz Barriga (2011), el enfoque por competencias responde a un movimiento mundial en las políticas de calidad y de reformas educativas. Es una propuesta reciente que se presenta como novedosa para resolver problemas antiguos de la educación. Es la lucha centenaria para eliminar el enciclopedismo en la práctica educativa y la necesidad de que el quehacer escolar se oriente a resolver problemas del contexto.

Según Tobón *et al.* (2010), las competencias han existido desde que existe el ser humano, así como la inteligencia y los conocimientos. ¿Por qué hasta ahora se les considera fundamentales en la educación y en la gestión del talento? ¿Por qué no habían sido prioritarias en la educación si parece lógico aplicar los saberes en los problemas con ética (y pertinencia)? Son preguntas complejas para responderlas.

En la actualidad se realizan grandes transformaciones sociales, políticas, económicas y ambientales. En el escenario internacional y en Latinoamérica prevalece la gestión y tendencia hacia la construcción de la sociedad del conocimiento, así como la revolución incesante del conocimiento científico y las tecnologías de la información y la comunicación, por citar algunas.

Por ello la necesidad y misión central de la educación de formar personas con competencias –también reconocidas como capacidades–, desde una perspectiva constructivista, crítica y de compromiso social, para que sean capaces de identificar y resolver problemas del contexto histórico y cultural con el que interactúan, un rol que siempre han debido desarrollar.

La educación juega un papel estratégico e incluso crítico en estas transformaciones; la pertinencia de la reforma integral de los sistemas educativos es una urgencia para que las instituciones y el desempeño docente trasciendan los viejos paradigmas y orienten el trabajo por competencias desde paradigmas alternativos y complejos.

Es una constante que en el mundo y en países desarrollados se gestan fuertes movimientos globalizadores y reformas para mejorar la calidad de la educación en distintos aspectos, como accesibilidad, permanencia, diversidad, provisión, equidad, efectividad, entre otros.

¿Cómo valorar el éxito de las reformas educativas?

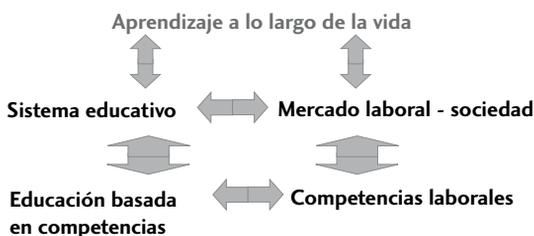
Según algunos teóricos, el concepto que mejor explica el alcance de las reformas a nivel nacional e internacional es el de *aprendizaje a lo largo de la vida*, que significa aprender durante toda la vida, desde que se nace hasta que se muere, de manera intencionada y planificada, ya que el conocimiento no es estático y la interrelación persona, sociedad y contexto es dialéctica y dinámica.

El aprendizaje a lo largo de la vida implica una noción integrada del saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir en los ámbitos formal y no formal, y en el acercamiento o vinculación entre el sistema educativo, laboral y ambiental.



De la interacción de estos procesos y acciones se derivaron dos conceptos de primera importancia, relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida: el de competencia, y específicamente el de competencias laborales, y el de educación basada en competencias. En el siguiente esquema se representa la relación entre ellos.

EBC, competencias laborales y aprendizaje a lo largo de la vida



Como resultado de las políticas de calidad de corte liberal, de la demanda de las competencias del mundo laboral, el sistema educativo responde con la propuesta de la educación basada en competencias, con la perspectiva de que el trabajo escolar se oriente a la solución de problemas del contexto. Es pertinente enfatizar que son varios los enfoques que orientan la formación de competencias.

Con base en lo anterior se explica por qué en las dos últimas décadas en varias naciones del mundo tiene lugar la construcción de sistemas educativos para su estandarización, formación, acreditación y reconocimiento, destacando en esta perspectiva los países de la Comunidad Económica Europea, de la Mancomunidad Británica y en 2007 los del Tuning (europeo) para América Latina, así como del proyecto DESECO de la OCDE, por citar algunos. Estas tendencias han incidido en las reformas educativas en prácticamente todo México y por supuesto en Guerrero y en la UAG.

No se debe perder de vista que la tendencia actual de las competencias se generó por la influencia –en gran medida– de la

competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía *versus* la baja capacidad de respuesta, grado de análisis crítico y debate de la comunidad educativa.

La educación basada en competencias

La educación basada en competencias (EBC) se plantea como un proceso en construcción que debe centrarse en el paradigma del aprendizaje, no en el paradigma de la enseñanza. Debe asumirse como un enfoque diseñado para promover el aprendizaje a lo largo de la vida, que integre los cuatro saberes (ser, conocer, hacer y convivir) de todos los ciudadanos, como una función crítica de las sociedades contemporáneas del conocimiento y de la información.

Sin embargo, en el marco de la globalización y las políticas de calidad, países, culturas, economías y comunidades educativas, están sujetas a constante presión para su modernización y mejora, para satisfacer las necesidades económicas y sociales de los ciudadanos, organizaciones y sociedades.

Según la SEP (2009), la EBC representa un gran sistema en el que intervienen diversos y complejos procesos, entre los que destacan: normalización, formación, evaluación, acreditación, certificación y socialización para medir la calidad y pertinencia de las instituciones educativas.

La EBC es considerada un factor fundamental para la productividad y la competitividad de individuos, organizaciones y sociedades, al contribuir a elevar la calidad y efectividad de la educación. Ha generado iniciativas de investigación y desarrollo en este campo.

En este dinamismo complejo, la educación formal y su vínculo con el mundo laboral ha generado aportes a la EBC, como la conceptualización de las competencias y el establecimiento de metodologías innovadoras para facilitar y evaluar aprendizajes y la calidad de la educación, con la finalidad de superar procedimientos tradicionales (memorización, enciclopedismo) y en su lugar privilegiar la valoración integrada del saber conocer, saber



hacer, saber ser y saber convivir, como procesos dialéctico-críticos aplicados para la solución de problemas en un contexto histórico social concreto.

¿Que son las competencias?

Son múltiples y variados los conceptos de competencia. Una combinación dinámica de atributos, en relación con procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo, así lo concibe el Proyecto Tuning-Europa y Tuning-América Latina.

La SEP (2009) expone que las competencias se refieren, en esencia, a la aplicación de conocimientos prácticos a través de habilidades físicas e intelectuales, con respecto a criterios o estándares de desempeño esperados (normas o calificaciones).

Desde la perspectiva del autor de este artículo, la formación de competencias implica procesos complejos, significa el desarrollo integrado y dialéctico del saber ser –actitudes–, saber conocer –teoría, conocimientos–, saber hacer –habilidades– y saber convivir –valores–, para aplicarlos en la solución de tareas y problemas del contexto, educativo, laboral, profesional y social, con perspectiva ética, conciencia crítica y compromiso, para coadyuvar en la transformación de la realidad con la que se interactúa.

¿Cómo se conceptúa a las competencias genéricas y competencias específicas?

En la educación superior se considera a las competencias genéricas como las capacidades comunes a diversas profesiones, y a las competencias específicas como las que son propias de cada profesión.

Por tanto, las competencias genéricas son las que todos los profesionales deben desarrollar para comprender el entorno y transformarlo, además de ser útiles en el aprendizaje autogestivo para el establecimiento de relaciones armónicas con los otros.

Y las competencias específicas –o disciplinares– son las que caracterizan a cada profesión: conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y convivir), definidas en el perfil de egreso de los programas educativos, para su aplicación en el desempeño profesional y ejercicio social de cada disciplina.

Por ejemplo, en la UAG las competencias genéricas están definidas en la etapa de formación institucional de los planes de estudio de todos los programas educativos (UAG) de licenciatura, como lo establece su modelo curricular. Son competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento lógico, heurístico y creativo, así como con el manejo responsable de las TIC, habilidades para la comunicación de ideas, comprensión del idioma inglés escrito y análisis del mundo contemporáneo. Considera también algunas del Proyecto Tuning para América Latina.

En la UAG a las competencias específicas –propias de cada profesión– se les encuentra en la etapa de formación profesional y en la etapa de integración y vinculación del plan de estudio de cada PE, elaborado en congruencia con el modelo educativo y con el enfoque constructivista de la EBC.

Enfoques actuales que orientan la formación de competencias

¿Cuáles son los enfoques actuales que orientan la formación de competencias? Teóricos y académicos, desde diferentes contextos, propósitos científicos y de investigación, orientados por sus relaciones con paradigmas, referentes conceptuales y posturas pedagógicas, han expuesto una serie de propuestas relacionadas con los enfoques vigentes, que sitúan el desarrollo de las competencias.

Con fundamento en Díaz Barriga (2011), el enfoque por competencias en la educación es una propuesta muy reciente, con la perspectiva de superar el enciclopedismo y reconocer la necesidad de que la formación profesional se oriente a resolver problemas del entorno que vive la persona; es decir, el desarrollo de competencias.



En este proceso se reconocen las escuelas de pensamiento que orientan la construcción de competencias y que a continuación se mencionan:

- El *enfoque laboral*, que explica en forma simple una sutil transición de lo laboral al sistema educativo, en detrimento del sentido real de esta última, asumiendo una falsa neutralidad ideológica y política. Con la aplicación de encuestas a empleadores, se determinan las competencias que se deben formar en las escuelas.
- El *enfoque conductual* de los años setenta. El trabajo de las competencias retoma elementos de esta propuesta que se buscó superar en los años ochenta y noventa del siglo pasado. Asume en los hechos el enfoque de la competencia laboral.
- *Enfoque epistemológico* es una perspectiva no dominante, usada para justificar que desde su origen el concepto de competencia no está vinculado al tema laboral y que está alejado de las políticas globales y tecnocráticas recientes, lo cual constituye su principal caracterización. Tobón (2008) trata de justificar las políticas globales y de construir el sentido del término desde la filosofía griega.
- *Enfoque funcional*. Su posición es que todo lo que se aprende debe tener una utilidad inmediata en la vida. Critica el enciclopedismo, reivindica la articulación de lo que se aprende en la escuela con la vida cotidiana y no se compromete con una postura democrática y de desarrollo del pensamiento crítico.
- *Enfoque socioconstructivista*. Es una visión y práctica alternativa a las anteriores, diferente y con mejor pertinencia, la relación dialéctica es crítica en la formación de competencias y del trabajo. Busca reivindicar el quehacer educativo. Es un enfoque centrado en aprendizajes y construcción de aprendizajes significativos, contextualizados, con compromiso social y ético.
- *Enfoque pedagógico didáctico*. Critica la enseñanza enciclopédica y de contenidos. Se promueve un intenso debate y propuestas para la formación de competencias como procesos complejos, la gestión y articulación de aprendizajes con el mundo real, de manera integrada entre alumno y profesor con visión crítica.

Hay coincidencia entre la postura de Ángel Díaz Barriga y los planteamientos de Axel Didriksson T. (2012). Este último, desde una perspectiva crítica y la necesidad de la construcción del paradigma de la complejidad, plantea cambios estructurales en los conocimientos, los aprendizajes, sistemas curriculares y educativos, para vincularse con el contexto. Propone la definición integral de políticas y estrategias educativas hacia la articulación dinámica de los saberes, capacidades, áreas de conocimiento y disciplinas.

La complejidad se sustenta en la multi, inter y en la transdisciplinariedad para la creación epistemológica de nuevas áreas de conocimiento, con objetos de estudio distintos a los que se delimitan en las disciplinas, e inclusive creación de instituciones educativas nuevas.

En suma, se identifican dos bloques de las escuelas del pensamiento que orientan la construcción de competencias:

- a) Los enfoques laboral, conductual, epistemológico y funcional, que reivindican la postura y los productos del liberalismo y tecnocratismo.
- b) Los enfoques socioconstructivista y pensamiento pedagógico didáctico consideran la formación de capacidades –competencias– como un proceso complejo que trasciende a los enfoques anteriores, un desarrollo y una cualidad formada desde una visión integral y más humana.

Tobón (2010) ha identificado cuatro grandes enfoques a nivel mundial: el funcionalista, el conductual, el constructivista y el socioformativo o enfoque complejo, y señala que hay muchos más. Históricamente surgieron en escenarios y con postulados diferentes:

- El *enfoque conductual* comenzó a desarrollarse a finales de la década de los setenta y se posicionó en la siguiente década. Se basó en postulados del modelo pedagógico conductual; considera lo organizacional y los objetivos como un aspecto clave de su concepción.



- El *enfoque funcionalista* se desarrolló paralelo al enfoque conductual; busca que los procesos de aprendizaje y evaluación se centren en actividades y tareas del contexto externo, orientado por objetivos. Empezó a extenderse a inicios de la década de los noventa. Actualmente es el que más predomina en muchos países.
- El *enfoque constructivista*. Desde finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa generó presencia, con el fin de superar el énfasis en actividades y tareas del enfoque funcionalista, y vincular los procesos laborales en su dinámica y relaciones, tratando las disfuncionalidades que se presentan.
- El *enfoque socioformativo o complejo* empezó a estructurarse a finales de la década de los noventa y comienzos del 2000. Conceptúa la formación de competencias como parte de la formación humana e integral, a partir de un proyecto ético de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, el arte, la ciencia y la tecnología.

Comparativo de los enfoques actuales propuestos por Ángel Díaz Barriga y Sergio Tobón Tobón

Con base en lo expuesto por los dos autores y sin pretender caer en reduccionismos, se presenta la siguiente tabla comparativa que sintetiza y relaciona los enfoques actuales que ambos proponen, en dos grupos antagónicos: uno desde una posición neoliberal y capitalista y el otro desde una posición democrática, crítica y dialéctica.

Enfoques actuales en la formación de competencias		
Posición teórica-ideológica	Díaz Barriga Ángel (2011)	Sergio Tobón Tobón (2010)
Neoliberal y Capitalista	Laboral Conductual Epistemológico Funcional	Funcional Conductual
Democrática, crítica y dialéctica	Socioconstructivista Pedagógico didáctico	Constructivista Socioformativo (enfoque complejo)

Modelo educativo de la UAG. Principios que orientan la formación de competencias y desempeño del docente facilitador

¿Cuáles son los principios educativos del modelo educativo que orienta el desarrollo de las competencias en la UAG? Es pertinente mencionar que el modelo educativo y académico de la UAG está fundamentado en la educación crítica, constructivista y humanista con perspectiva integral, innovadora y compromiso social. Tiene como finalidad la praxis de una nueva racionalidad científica e institucional, así como la integración de saberes (ser, conocer, hacer y convivir) que supere la parcelación y el paradigma centrado en la enseñanza en la persona y en el aprendizaje, y que ubique a la realidad en su relación dialéctica multidimensional, con conciencia crítica, actitud propositiva y cooperativa por parte de administradores educativos, docentes, estudiantes, investigadores y comunidades académicas, para resolver problemas del entorno y transformar el contexto histórico, cultural y social.

Son siete los principios orientadores para el desarrollo institucional y la formación de competencias:

- *Educación integral.* La formación del ser humano para que se desarrolle en todos los aspectos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores), en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales. Generación, aplicación, adaptación y difusión del conocimiento, sustentado en los cuatro saberes: ser, conocer, hacer y convivir con sus semejantes y el medio natural.
- *Educación centrada en el aprendizaje.* Pasar del paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos, al centrado en la facilitación de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias.
- *Educación centrada en el estudiante.* La construcción de nuevos ambientes de aprendizaje, sentido de responsabilidad, libertad, mayor autonomía para la autogestión de aprendizajes significativos, orientada por principios pedagógicos y métodos didácticos que centren la atención en el estudiante.



- *Flexibilidad*. Organización flexible del currículo. Transformación de las estructuras académico-administrativas. Que los estudiantes transiten los diversos PE y unidades académicas. El abordaje interdisciplinario de los problemas. El fomento del espíritu crítico y del sentido de responsabilidad social.
- *Educación pertinente y socialmente comprometida*. La pertinencia es un componente de la formación integral. Debe aproximarse a las características del entorno natural y humano, al mundo del trabajo, al contexto social, económico y cultural –científico-tecnológico–, que genere crítica constructiva y reflexiva frente a las normas y saberes de una disciplina.
- *Educación polivalente*. Sólida formación que facilite la incorporación de nuevos saberes a lo largo de la vida. Desarrollo de competencias para la vida común a todos los estudiantes y competencias profesionales para que los egresados puedan insertarse en diversas formas de su práctica profesional en el contexto laboral y social.
- *Educación competente*. Se refiere a la capacidad idónea, a la formación de competencias genéricas y específicas para que los egresados solucionen los problemas que corresponden a la formación profesional, personal y científica. La aplicación de competencias para la identificación y solución de problemas en contextos específicos, con ética y responsabilidad social.

En la siguiente figura se esquematiza la relación dialéctica entre EBC, modelo educativo de la UAG y el desempeño del docente facilitador, con la finalidad de generar aprendizajes significativos y la formación de competencias desde la educación crítica y constructivista.

Desde esta posición dialéctico-crítica, es necesario responder con pertinencia y calidad a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, que permita el establecimiento de una nueva praxis y racionalidad institucional y científica.



Conclusiones

Con base en el análisis comparativo expuesto sobre los enfoques actuales que orientan la formación de competencias, se han



identificado dos grupos antagónicos: uno desde una posición neoliberal y capitalista, y el otro desde una posición democrática, crítica y dialéctica.

1. Los enfoques laboral, conductual, epistemológico y funcional orientan la formación de competencias desde una posición neoliberal y capitalista –teoría del capital humano–, que se caracteriza por una educación tecnocrática y que pondera las capacidades técnicas del mercado laboral. La educación es conceptuada como mercancía y el alumno es considerado como cliente que paga su educación. No hay compromiso para el desarrollo del pensamiento crítico de las personas.
2. Los enfoques constructivista, socioconstructivista y/o socioformativo facilitan la formación de competencias desde una posición democrática, crítica y dialéctica, distinguidas por una educación crítica y constructivista centrada en la persona y en el aprendizaje. La educación se asume como un derecho inalienable para todos. No es mercancía. Es un bien público y social. Su compromiso es el desarrollo de la conciencia crítica y capacidades, mediante la integración de saberes articulados con el contexto para resolver problemas.

El modelo educativo de la UAG y sus principios orientadores para la formación de competencias y el desempeño del docente facilitador se fundamentan en el enfoque constructivista y socioconstructivista y en la educación crítica.

Es importante el reconocimiento que desde cada enfoque o escuela del pensamiento aborda el tema y la formación de competencias. El desarrollo de capacidades –competencias– en la educación es un problema complejo. Desde esta posición se constituye en una alternativa si se asume con esta pertinencia y visión dialéctico-crítica.

Una EBC desde la perspectiva constructivista, socioconstructivista y de la complejidad, genera la formación profesional y social de las personas mediante procesos dialécticos y el desarrollo complejo para la integración de saberes, aprendizajes significativos,

resolución de problemas del contexto y sociedad, que generen bienestar y calidad en los seres humanos.

Se debe comprender que desde esta perspectiva la formación de competencias y el proceso complejo para desarrollarlas implican componentes fundamentales de la revolución actual en los saberes, e impacta en la docencia, la investigación, la vinculación, el currículo, la organización y gestión institucional de los sistemas educativos, para trascender las posturas tradicionales y tecnócratas.

Trabajar competencias en educación es un problema complejo, como ya se ha expuesto. Desde esta perspectiva se invita al lector a que autocríticamente responda las siguientes interrogantes con la finalidad de autovalorar su quehacer como profesor:

- ¿Qué enfoque de la EBC predomina en el desempeño docente que desarrolla?
- ¿Qué enfoque asume para que oriente el desempeño como docente facilitador?
- ¿Qué cambios es necesario realizar para desempeñarse como docente facilitador?

El reto es la implementación de una praxis educativa dialéctico-crítica como estilo de vida personal y profesional desde la complejidad, para el establecimiento de una nueva racionalidad institucional y científica que mejore el desempeño cotidiano de las personas con ética, compromiso social y sustentabilidad.

Referencias

- Aparicio, L. J.; Casiano Reachi, J. *et al.* (2012). *Implementación de la EFI con el enfoque por competencias. Orientaciones metodológicas*. Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero. Guerrero.
- Bellocchio, M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo*. México: ANUIES.
- Casiano Reachi, J. (2009). *Educación crítica y evaluación de aprendizajes*. Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero/Quadrivium Editores.



- Casiano Reachi, J. (2011). *Diseño de secuencias didácticas. Metodología de aprendizaje y evaluación. Adaptación y síntesis*. Documento digital. Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Díaz Barriga, Ángel (2011). "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones en el currículo y en el trabajo en el aula". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, núm. 5, vol. II. Recuperado de <<http://ries.universia.net>>, noviembre de 2011.
- Didriksson T., Axel (2012). "Aprendizaje, interdisciplina y complejidad en la docencia y la investigación". Diapositivas de conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Guerrero, México.
- Ruiz Iglesias, M. (2003). *¿Qué es un currículum flexible? Cómo se concreta en la práctica*. México, Jalisco: Ediciones Euterpe.
- Ruiz Iglesias, M. (2010). *Cómo evaluar el dominio de las competencias*. México: Trillas.
- SEP (2009) *¿Qué es la educación basada en competencias?* Recuperado de <http://www.competencias.sep.gob.mx/sinoedb/sinoe_principal.html>, 21 de enero de 2012.
- Tobón Tobón, S. et al. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Eco Ediciones.
- Tobón Tobón, S. et al. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2004). Comisión de Legislación Universitaria. *Legislación Universitaria (Ley y Estatuto)*. Guerrero, México.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2005). *Modelo educativo y académico de la UAG*. Edición especial, *Gaceta Universitaria*. Guerrero, México.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2005). *Guía para el diseño de planes y programas de estudio*. Guerrero, México.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2012). *Resolutivos del IV Congreso General de la UAG*. Recuperado de <<http://cgru.uagro.mx>>, abril de 2012.

LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS
Y EL NUEVO ROL DEL DOCENTE
SEGÚN LOS LINEAMIENTOS
DEL PROMEP DE LA SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Jaime Salazar Adame

Introducción

La renovación de los planes y programas de estudio en las diversas instituciones de educación superior, tales como la licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, ha dado lugar a un proceso de propuestas, análisis y debates acerca de los contenidos de las unidades de estudio. En este tenor, se analiza también el rol que desempeñará el docente, no obstante que un selecto grupo de profesores y profesoras ya lo vienen desempeñando como resultado de su participación en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que se acredita cada tres años por la Secretaría de Educación Pública. Uno de los retos consiste en incentivar al resto de la planta académica a que se comprometa a desempeñar las nuevas actividades que el programa contempla.

Las experiencias que expongo giran en torno del nuevo rol que el docente viene cumpliendo a partir de las tutorías de apoyo metodológico en el área de Historia, así como las que sirven de guía en el medio universitario y académico, como pertenecer a un cuerpo académico y cultivar una línea de investigación y generación de conocimientos, dirigir tesis de licenciatura y posgrado, impartir por lo menos cuatro cursos semestrales frente a grupo;



formar parte activa de los cuerpos colegiados para la realización de la gestión académica que comprende desde redactar los proyectos PIFI hasta la reforma de los planes y programas de estudio y la formación de recursos humanos es fundamental.

Asumir el papel que el profesor debe desempeñar en el contexto de los programas de atención al estudiante –que relativamente hace poco tiempo se han puesto en vigor en universidades como la Autónoma de Guerrero, y en particular en el programa educativo de Historia, dependiente de la Unidad Académica de Filosofía y Letras–, así como promover una discusión en torno de los elementos teóricos y procedimentales que le permitan introducirse en un esquema de nuevas relaciones docente-estudiante a toda la planta académica, considerando que esta nueva carga de trabajo no es asumida por el total de los profesores de tiempo completo del programa de Historia, porque es el caso que nos ocupa, podría señalar que lo mismo ocurre en el resto de los programas educativos de Sociología, Filosofía y Letras Hispanoamericanas que se imparten en la Unidad Académica arriba señalada.

Las causas son varias pero podríamos señalar la que consideramos que ha revolucionado el proceso de la enseñanza-aprendizaje en el aula y, a partir de esa consideración, las que señalan los lineamientos del PROMEP. Por ejemplo, las tecnologías crean un nuevo contexto didáctico en el que el profesor enseña cuando el alumno necesita de su enseñanza; esto se da en condiciones en las que la lección magistral dirigida al grupo se sustituye por el trabajo autónomo de los alumnos, quedando el profesor libre para atenderles individualmente, que es cuando se implementa la tutoría en el medio universitario y académico.¹ Todo ello sin llegar a la sustitución presencial de los estudiantes en el aula por la exposición virtual a través de la teleconferencia, por citar una modalidad.

¹ Prats, Joaquim (2008). *Memoria histórica y educación*. España: Graó, pp. 5-8.

En el medio universitario la enseñanza ha tenido como centro al profesor.² Él como encargado de preparar el material y exponer la unidad de estudio, mientras que el alumno generalmente asumía un papel pasivo (copiar, estudiar, interrogar, entre otras actividades). Este sistema de enseñanza-aprendizaje, en el que el profesor era meramente un transmisor de conocimientos, ha dejado de ser el único sistema pedagógico, porque se van complementando en el aula nuevos ambientes de aprendizaje, como el curso tipo taller, en el que se dan los grupos de trabajo, exposición, análisis y debate, empleando el uso de la computadora con programas tales como el PowerPoint. Hoy en día las nuevas tecnologías favorecen la recepción de la información y por tanto el aprendizaje mediante la computadora supone, además de la tarea activa de quien aprende –diríamos, el nuevo rol del alumno–, una tarea directiva por parte del profesor –lo que llamamos el nuevo rol del profesor–.

Esto no quiere decir que el profesor pierda su papel, sino que en este rol experimenta un cambio hacia nuevos modos de desarrollar la actividad docente más cercanos a las nuevas tecnologías. El profesor debe buscar la forma de aprovechar la integración de las nuevas tecnologías en el currículo, aspecto que está pendiente en muchas unidades académicas, porque aún no concluye la etapa de la revisión y aprobación de los planes y programas de estudio, pero sí procura instruir a los educandos para que consulten la red en búsqueda de información que les permita ampliar los contenidos de las unidades de estudio programadas.

Sin embargo, aunque pueda parecer obvio, no todos los profesores están interesados en aplicar las nuevas tecnologías, incluso en una forma un tanto elemental. Esta falta de interés en muchas ocasiones se basa en la carencia de conocimientos informáticos lo cual puede retraer al docente de utilizar la informática en el aula,

² Ello previo a la obligatoriedad impuesta por la SEP del enfoque basado en competencias, en el cual el docente se convierte en un mero facilitador y es el estudiante quien ocupa la centralidad del aprendizaje.



bien porque el profesor se acomoda y ve como algo más sencillo continuar con el sistema tradicional de la cátedra magistral, o bien porque es menos costoso y engorroso. Especialmente en su fase inicial, porque ya se sabe que cualquier cambio supone una tarea compleja y dura; conlleva la dedicación de parte del tiempo libre, nuevas lecturas, discusiones, exponerse a situaciones de incertidumbre y cometer errores, que a menudo se ocultan para que no quede en entredicho la propia imagen profesional.³

Dentro de este contexto, la formación del profesorado se plantea como una de las condiciones imprescindibles para una adecuada integración de la computadora. El mayor problema ha sido la falta de tiempo disponible a los maestros para revisar sus planes de estudio e incorporar las nuevas tecnologías y el Internet, en particular, para preparar materiales utilizando los programas de edición con los que están semifamiliarizados.⁴ Es decir, ello supone ceder tiempo y recursos al profesor para revisar el currículo e incorporar las nuevas tecnologías en el aula. En resumen, el profesor se debe familiarizar con las nuevas tecnologías para su posterior implementación en el aula.

Además, existe una preocupación de los gobiernos y de los grupos sociales por elevar los niveles educativos de los individuos y, como el reto de los gobiernos federal, estatal y municipal consiste en garantizar oportunidades de aprendizaje, la Secretaría de Educación Pública ha implementado una variante al rol del profesor, con actividades más específicas que fija en el Programa de Mejoramiento del Profesorado, tales como la tutoría, el cuerpo académico y cultivar por lo menos una línea de investigación y generación de conocimientos; dirigir tesis de licenciatura y posgrado, impartir docencia; formar parte activa de los cuerpos colegiados para la realización de la gestión académica, que incluso

³ Palacios Blanco, José Luis (2004). *Educación en valores. Los desafíos de la educación superior*. México: SEP, pp. 210-213.

⁴ Reyes Carreto, Ramón (coord.) (2009). *Avances y logros de la reforma en la educación superior de la Universidad Autónoma de Guerrero*. México: UAG, pp. 139-147.

puede ser individual y comprende desde redactar los proyectos PIFI hasta la reforma de los planes y programas de estudio, así como la formación de recursos humanos.

El nuevo rol del profesorado

De manera abreviada, podemos decir que el profesor de tiempo completo (PTC) es el personal docente que desarrolla de manera profesional una carrera de carácter académico y cuyas actividades incluyen invariablemente las funciones de docencia, tutoría de estudiantes y la generación o aplicación innovadora del conocimiento. Debe, además, contar con el nombramiento que acredite su dedicación de tiempo completo a la unidad académica a la que pertenece. El ejercicio de estas actividades tiene por objeto ampliar las fronteras del conocimiento y la búsqueda de nuevas aplicaciones para su perfeccionamiento, generando conocimiento, desarrollo o formas innovadoras de aplicar el conocimiento, la asimilación y el desarrollo de nuevas tecnologías. Entre las actividades que el profesor debe asumir se encuentran las que reglamenta el PROMEP, entre éstas es importante destacar las que a continuación se exponen.

La asesoría académica son las consultas que brinda el profesor a los alumnos, pero que en este caso recibe el nombre de asesor. La asesoría es una actividad que se realiza fuera de lo que se considera su tiempo docente, para resolver dudas o preguntas a un alumno o grupo de alumnos, sobre temas específicos que domina o sobre las asignaturas que imparte. La asesoría se da a solicitud del estudiante cuando éste la considera necesaria. La tarea del asesor consiste básicamente en que el estudiante o el grupo de estudiantes logren aprendizajes significativos a partir de una serie de estrategias que el asesor aplica, tales como la reafirmación temática, la resolución de dudas, la realización de ejercicios, la aplicación de casos prácticos, los intercambios de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento.

Asesor de tesis o también denominada dirección individualizada es la orientación y apoyo metodológico que propone un profesor



al alumno para llevar a cabo su trabajo de tesis. En esta tarea es importante que el alumno reciba un apoyo directo y sepa que el profesor conoce y tiene un cierto dominio de los problemas teóricos más importantes de la disciplina, o que maneja un marco teórico suficientemente amplio que le permite orientarlo en el tema de tesis elegido, como también referirlo con quien domina determinados temas en específico, cuando esto sea necesario. La dinámica de la tarea de dirección individualizada consiste en que el estudiante se responsabiliza, junto con el profesor, del desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de un proyecto o protocolo de investigación en el que ambos tienen un interés común.

La docencia es una actividad de los profesores concentrada en el aprendizaje de los alumnos que implica su presencia ante los grupos en clases teóricas y prácticas, que forman parte del programa educativo de Historia, que tiene relación directa con algún tema de la especialidad o disciplina del docente.

Generación o aplicación innovadora del conocimiento (GAC) es la actividad de los profesores de tiempo completo que consiste en la generación, desarrollo y aplicación de conocimientos nuevos o relevantes en un campo o disciplina. Estas actividades comprenden fundamentalmente la realización directa de proyectos de investigación o de aplicación innovadora del conocimiento, planificación de los proyectos, preparación, redacción y publicación de los informes y artículos consecuentes, así como la elaboración directa de proyectos de síntesis del conocimiento, redacción y publicación de los libros y artículos resultantes. Otras tareas relacionadas con la GAC son impartición de conferencias y seminarios sobre los proyectos de GAC o sus temas y la participación activa en reuniones científicas, técnicas o con usuarios de las aplicaciones.

La gestión académica-vinculación son las acciones que realizan los cuerpos colegiados o academias en función de su área de conocimiento. En la conducción y operación de las licenciaturas, los profesores de tiempo completo tienen un papel central, porque ellos mismos son los profesionales para gestionar los asuntos del programa educativo, porque cuentan con la información nece-

saría para establecer las características propias que definen a la institución. La gestión académica-vinculación es la función que define el rumbo del programa educativo a partir de la implantación y operación de las decisiones académicas cuyo beneficio se ve reflejado a nivel institucional. Puede ser individual o colectiva y comprende la participación en cuerpos colegiados formales academias, consejos, comisiones dictaminadoras, entre otras; tales como las comisiones para el diseño, la evaluación y operación del programa educativo y planes de estudio; comisiones para la evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión; dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, de vinculación o difusión. Estos cuerpos colegiados se encargan de establecer relaciones de cooperación e intercambio de conocimientos con organismos, públicos o privados, externos a la unidad académica.

El cuerpo académico, para la investigación colegiada o en equipo, fomenta la capacidad institucional a fin de generar o aplicar el conocimiento; también útil para identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales en beneficio del programa educativo, aunque esto último aún no se pone en práctica, y en teoría articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología de la entidad y del país.

Los cuerpos académicos constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Por ejemplo, la licenciatura en Historia cuenta con dos cuerpos académicos en formación: Problemas sociales y humanos, y Literatura y ambientalismo. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano; situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las unidades académicas.⁵

⁵ <www.uagro/direccióndeplaneación> (consultado el 20 de agosto de 2012).



Los productos válidos generados por el trabajo colegiado de los cuerpos académicos son libros, capítulos de libros, artículos indexados, artículos arbitrados, memorias arbitradas de congresos, etc. En este caso, los artículos que se producen en los tres cuerpos académicos del programa educativo de historia.

La vinculación con la comunidad se percibe a través de un conjunto de actividades que supone la planeación, organización, operación y evaluación de acciones, donde la docencia y la investigación se relacionan internamente con el ámbito universitario y externamente con las comunidades, para la atención de problemáticas y necesidades específicas. Estas actividades contribuyen al desarrollo de proyectos socioeducativos, culturales y productivos y se desarrollan por medio de sus organizaciones sociales y productivas, así como organismos y/o instituciones públicas y privadas.⁶

La tutoría

La tutoría es considerada una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de técnicas de enseñanza, etc. El tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos en actitudes, como crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes, de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro, entre otras. La tarea del tutor consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas.

El perfil que debe tener el tutor engloba las actividades citadas porque se debe caracterizar por disponer de experiencia académica, dominio básico de la carrera, vocación para la enseñanza, disposición para ejercer la tutoría, conocimiento de los procesos

⁶ <www.gob.mx/promep/diariooficial2009> (consultado el 2 de octubre de 2012).

formativos de sus alumnos, actitud ética y empática hacia los estudiantes, así como conocer las dificultades académicas más comunes de los estudiantes. También, debe ser capaz de identificar problemas asociados al desempeño individual de carácter personal, psicológico, físico y socioeconómico para sugerir su canalización; e, igualmente, conocer los programas de atención para estudiantes y desempeñarse planificada y ordenadamente.

La nueva cultura de trabajo académico puede entenderse como el cúmulo de valores, principios y postulados encaminados a construir un nuevo paradigma respecto de la visión histórica del trabajo académico, centrado en el estudiante, considerando que todo ser humano es origen, motor y fin de toda actividad académica, es decir, es el centro de la institución.

Esta forma de dar a conocer el nuevo rol del profesor es el resultado de nuevos hábitos de estudio y trabajo, prácticas productivas y valores en el sistema educativo para alcanzar mayor productividad, competitividad, trabajo en equipo y poder elevar el nivel académico de los estudiantes para poder acceder a mayores oportunidades en el campo laboral profesional o en el mundo del trabajo.

Argumentos a favor

Con este nuevo rol del profesorado se trata de ser mejores profesionistas, más satisfechos de su profesión, más productivos, responsables y creativos, porque el crecimiento de nuestro sistema educativo, y del país en general, necesita que cada uno de los trabajadores académicos asuma cambios de actitud y conductas de trabajo.⁷

Asimismo, se pretende fortalecer en perspectiva de atender con igual responsabilidad los diversos sectores de la población estudiantil, incorporando a aquellos que, por diversas causas, han

⁷ <[www.revistadepedagogia.org/lagestion del tiempo de los profesores universitarios](http://www.revistadepedagogia.org/lagestion%20del%20tiempo%20de%20los%20profesores%20universitarios)> (consultado el 30 de septiembre de 2012).



sido relegados de las oportunidades que han potenciado el desarrollo de las actividades académicas y que sólo se han manifestado en beneficio de algunos sectores más avanzados.⁸

Las actividades actuales que desempeña el profesor favorecen nuevos hábitos de estudio y trabajo, prácticas productivas y valores en el sistema educativo, como se mencionó anteriormente, a fin de poder acceder a mayores oportunidades en el campo laboral.

Argumentos en contra

El siglo XXI que estamos atravesando se caracteriza por un cambio de roles tradicionales que se mantenían entre el estudiante y el docente durante el proceso de aprendizaje y comunicación en nuestro país. Este cambio de roles es un proceso a nivel mundial determinado por la globalización del conocimiento y la educación, lamentablemente sin tomar en cuenta los requerimientos locales.

El profesor tiene que adaptarse a un ambiente totalmente cambiante, como trabajar en equipo, aplicar la creatividad, aprender nuevos conocimientos, tomar nuevas iniciativas, ser independiente, identificar problemas, establecer soluciones, reunir y organizar hechos, realizar comparaciones, identificar y desarrollar soluciones, resolver problemas independientemente, etc. Todas estas características se deben cumplir tanto por parte del docente como del alumno para que se establezcan coincidencias durante el proceso de aprendizaje.⁹ Esto a las claras se vislumbra positivo, lo único criticable es que el tiempo que su desempeño requiere es a costa del factor humano.

⁸ Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó. pp. 97-111

⁹ <www.eltiempo.com/archivo/.../cms> (consultado el 15 de marzo de 2012).

Por ello los docentes universitarios debemos aportar la orientación adecuada, convirtiéndonos en moderadores y facilitadores del aprendizaje, aceptando el nuevo rol como un proceso de autorrealización personal, profesional y laboral, lamentablemente compitiendo siempre por un estímulo económico sumamente volátil que cada año cambia las reglas del juego.

Para que funcione este sistema innovador en la educación, los profesores deben esforzarse y trabajar unidos y en equipo utilizando todos los medios informativos y de aprendizaje de una manera adecuada, responsable, continua con una posición y mentalidad creadora, innovando el crecimiento continuo de sus conocimientos como de su formación humana y permitiéndose el análisis crítico de la realidad,¹⁰ pero a costa del tiempo que dedica a la vida familiar.

Debemos lograr la comprensión del sistema en su totalidad utilizando un lenguaje y vocabulario adecuado y estimular al alumno a justificar su verdad y aprendizaje, aunque para esto tengamos que utilizar nuestro tiempo libre.

Como estrategias del nuevo sistema se propone a los alumnos la búsqueda y análisis de la información, la presentación y discusión en un determinado periodo de tiempo de los materiales relacionados con la materia, presentar posibles soluciones a los conflictos presentados, desarrollar una investigación que aporte a la sociedad y en un futuro próximo se tendrá que utilizar como herramienta la cátedra virtual, así como la creación de un blog de dicha cátedra.¹¹ Todo esto sin disponer de las herramientas más elementales para su empleo.

¹⁰ <www.ticnología.es/contenido/oce/tiempo_profesor.pdf> (consultado el 28 de septiembre de 2012).

¹¹ <www.aguasnegras.iespana.es/profesorado%20htm> (consultado el 3 de octubre de 2011).



Conclusiones

En el programa educativo de Historia no hay profesores de tiempo completo que manifiesten que disponen de tiempo para cada materia por la cantidad de actividades que tienen que desempeñar, de acuerdo con el nuevo rol diseñado por la Secretaría de Educación Pública, y en ocasiones se tiene que improvisar y aprender sobre la marcha. Con tantas actividades y los cuatro cursos que necesita cubrir cada profesor, no queda tiempo para calificar ni evaluar a fondo, incluso resulta muy complicado asistir a cursos y congresos. Cada vez la carga de trabajo académico hace mayor presión sobre los profesores y no siempre se ofrecen soluciones ni alternativas y todo es a costa de la propia salud de los mentores.

En nuestra sociedad necesitada de crecimiento económico, pareciera que la educación se demanda como un satisfactor material más, porque se le considera como una mera inversión en capital humano. No se vislumbra realmente como desarrollo personal ni como integración constructiva a la sociedad, sino como mero requerimiento para laborar.¹²

Realmente la sociedad no le pide a la institución calidad educativa a fondo y largo plazo, sino resultados inmediatos y contables: cantidad de memorización, habilidad mecanizada y certificado de prestigio. Todo ello al menor costo económico posible y con la garantía de que se obtengan tales resultados con el sólo hecho de cursar en el sistema educativo universitario, dado que quien paga y urge esos resultados pragmáticos es la administración pública correspondiente, de esta manera la educación se convierte en dato estadístico para los informes.

El reto resultante para el profesor es muy difícil y paradójico. Si accede y entrega lo que la presión social y las múltiples actividades que el sistema educativo exige, está traicionando su vocación de

¹² Ornelas, Carlos (1996) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE/FCE/Nacional Financiera, 367 pp.

servicio y educación integral del ser humano. Si desea, en cambio, resistir y ofrecer un proceso educativo de fondo, se encuentra con la incompreensión de alumnos, padres de familia y con su misma unidad académica y universidad por no contribuir a elevar los indicadores de calidad, al incumplir al cien por ciento las actividades planteadas en el nuevo rol y, consecuentemente, queda fuera de los estímulos económicos que implementa el Sistema Nacional de Investigadores y la Secretaría de Educación Pública.

El problema de fondo no obedece al ámbito local o estatal. El proceso de globalización económica impone políticas a los gobiernos y sus sistemas educativos, que ponderan la eficacia de la educación en términos puntuales e inmediatistas. Tan breves y efímeros como la política educativa de un sexenio o gobierno.

La presión economicista es un reto de la globalización, que desde la perspectiva local de un profesor parece imposible de remontar. Los profesores nos vemos en la necesidad de olvidar la vocación de forjadores de profesionistas y aprender a hacer lo más que se pueda, para sacar adelante a los nuevos profesionistas que reclaman un espacio en el mercado laboral.

Para cambiar la imagen de improvisación en la educación es necesario que los profesores vivamos constantemente en apertura a los avances tecnológicos y prácticas educativas que van surgiendo en un entorno cambiante y variable en un mundo globalizado, con interés en utilizar con pensamiento crítico los contenidos y la práctica docentes. Como sabemos el ímpetu, la emoción y el entusiasmo por la enseñanza del profesor es lo que más influye en los estudiantes, al igual que la difícil práctica cotidiana del profesor, vivida conscientemente con entusiasmo y entrega, abierto a colaborar profesionalmente con sus colegas en la formación plena de las nuevas generaciones que el día de mañana los reemplazarán.

También debe tomarse en consideración la importancia que para los profesores universitarios tiene el hecho de poder adaptar la jornada docente a sus necesidades laborales y personales, principalmente como una medida de prevención de riesgos relacionados con la salud, por lo que se precisa una mayor racio-



nalización de la carga académica que el nuevo rol les asigna a los profesores universitarios.

Referencias

- Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Ornelas, Carlos (1996). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE / FCE / Nacional Financiera.
- Palacios Blanco, José Luis (2004). *Educación en valores. Los desafíos de la educación superior*. México: SEP.
- Prats, Joaquim (2008). *Memoria histórica y educación*. España: Graó.
- Reyes Carreto, Ramón (coord.) (2009). *Avances y logros de la reforma en la educación superior de la Universidad Autónoma de Guerrero*. México: UAG.

Referencias electrónicas

- <www.aguasnegras.iespana.es/profesorado%20htm> (consultado el 3 octubre 2011).
- <www.gob.sep.mx/promep/diariooficial2009> (consultado el 2 de octubre de 2012).
- <[www.revistadepedagogia.org/lagestion del tiempo de los profesores universitarios](http://www.revistadepedagogia.org/lagestion%20del%20tiempo%20de%20los%20profesores%20universitarios)> (consultado el 30 de septiembre de 2012).
- <[www.ticnología.es/contenido/oce/tiempo_profesor.pdf](http://www.ticnologia.es/contenido/oce/tiempo_profesor.pdf)> (consultado el 28 de septiembre de 2012).
- <www.uagro/direccióndeplaneación> (consultado el 20 de agosto de 2012).
- <wweltiempo.com/archivo/.../cms> (consultado el 15 de marzo de 2012).

UNA MIRADA
A LAS COMPETENCIAS
EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE GUERRERO

José Luis Aparicio López
Eleuterio Sánchez Esquivel
Juana Beltrán Rosas
Ramón Bedolla Solano
Columba Rodríguez Alviso

La educación es un bien público que tiene que distribuirse en beneficio de todos y cada uno de los sectores de la sociedad.

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI

La Universidad Autónoma de Guerrero (UAG)

En la última década del siglo pasado se inicia en las Instituciones de Educación Superior (IES) de México procesos de reforma, traducidos en políticas educativas que responden a intereses y exigencias de capitales financieros de organismos internacionales. Para algunas IES fue la oportunidad de cambiar antiguos esquemas de abordaje para la atención de problemas y demandas sociales. En esta lógica encontramos universidades como la Autónoma de Sinaloa, la de Zacatecas, Yucatán, Guadalajara, Benemérita de Puebla, Colima, Aguascalientes y Chiapas que, entre otras, conforman el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), que se distingue por atender a más de 93.43% de la matrícula educativa en programas de buena calidad, reconocidos mediante



los esquemas y procesos del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación en México.

En la Universidad Autónoma de Guerrero este proceso de reforma inicia con una profunda reflexión, que va desde una valoración de su quehacer académico, pasando por su compromiso social, hasta llegar al cambio de su modelo de universidad, sus estructuras académicas y administrativas y la legislación universitaria.

Para este fin se conformó una Comisión General de Reforma Universitaria (CGRU), la cual coordinó los trabajos del III Congreso General Universitario, en el que se trataron diversos temas relacionados con esta reforma, como resultado de eventos realizados en foros, talleres, mesas de trabajo y discusiones. Los documentos normativos fueron otros temas debatidos, los cuales llevaron a los correspondientes resolutivos, que fueron oficialmente presentados en diciembre de 2000. Estos documentos incluyen las características generales vigentes del Modelo Educativo y Académico (MEYA) de la UAG.

Los resolutivos del Congreso permitieron modificar la ley que rige a esta casa de estudios y se plantea el tipo de educación que se requiere, fundamentos plasmados en el artículo 4º: “La Universidad se constituye como una institución innovadora, moderna, democrática, crítica, propositiva, pertinente, humanista y socialmente comprometida. En consecuencia su funcionamiento se rige por los principios de equidad, educación integral y libertad académica, entendida ésta como libertad de cátedra e investigación y libre examen y discusión de las ideas”.

Coincidentemente, el artículo 4º del Estatuto establece que

La visión de la Universidad Autónoma de Guerrero, innovadora, pluralista, autónoma, moderna, democrática, crítica, autocrítica, propositiva, pertinente, humanista y socialmente comprometida, debe ser integradora del mundo, de la vida y del horizonte a donde quiere avanzar, con una proyección local, regional, nacional e internacional, en permanente vinculación con su entorno. Es una visión de formación integral de los seres humanos como personas dignas de ser felices en lo personal, ciudadanos conscientes comprometidos con

su comunidad y su país; profesionistas competentes y responsables que den un significado ético y trascendental a sus vidas.

El modelo educativo y académico de la UAG y las competencias

El modelo educativo y académico aprobado por el H. Consejo Universitario, en marzo de 2004, retoma los principios generales de la ley y el estatuto de la UAG. En él se plantea un abordaje integrado con el modelo curricular flexible y su interacción en redes académicas, fundamento esencial de la relación universidad-sociedad.

Plantea siete principios orientadores que establecen el rumbo y soporte de las políticas institucionales en su relación con los diferentes sectores sociales:

1. En primer término, pondera la educación integral como “la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales”.¹
2. Una educación centrada en el aprendizaje, que plantea la necesidad de superar el paradigma sustentado en la enseñanza para dar paso a la facilitación de aprendizajes, donde se priorice y fomente los aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias.
3. Una educación centrada en el estudiante, que lleve a establecer como prioridad al sujeto aprendente, con la formación personalizada y la generación de ambientes de aprendizaje que incidan en su formación profesional.
4. Flexibilidad, en el sentido que lo plantea la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, relativas al futuro de la educación superior en el mundo. En la Universidad Autónoma

¹ UAG (2004). *Modelo educativo y académico*. Guerrero: Autor, p. 15.



de Guerrero se promoverá una educación flexible que responda a las siguientes características:

- La innovación deberá tener como eje una nueva visión y un nuevo paradigma de formación de los estudiantes, así como una organización flexible de los currícula.
 - El abordaje interdisciplinario de los problemas.
 - La actualización permanente de los programas educativos.
 - La incorporación de nuevos métodos que propicien una adecuada relación entre la teoría y sus aplicaciones prácticas, lo que implica el desarrollo de conocimientos, pero también de las habilidades y destrezas requeridas para facilitar dicha aplicación.
 - La formación permanente y el aprender a aprender, a emprender y a ser.
 - El fomento de la creatividad y del espíritu de iniciativa.
 - El desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas.
 - El fomento del espíritu crítico y el sentido de responsabilidad social.
 - La formación del más alto nivel de calidad, tanto en el plano técnico, profesional y científico, como en el plano de la formación de la nueva ciudadanía.
 - La transformación de las estructuras académico-administrativas que den soporte a la flexibilidad curricular.²
5. Propiciar una educación pertinente y socialmente comprometida en el sentido de que el proceso educativo debe proyectarse hacia la realidad del entorno, para contribuir a la solución de la problemática y con ello al fomento de la formación de sujetos comprometidos con el bienestar de la sociedad, de tal manera que cobra especial importancia al aproximarse a las características del mundo del trabajo, al contexto social, cultural, económico

² *Op. cit.*, p. 17.

- y político, en la búsqueda de relacionar los fines educativos con las necesidades de los diferentes sectores sociales y el desarrollo regional y nacional.
6. La educación polivalente, entendida como la formación sólida que desarrolla en el individuo la capacidad para adaptarse a situaciones diferentes e insertarse en la solución de problemáticas diversas y con ello estar abierto a la incorporación de nuevos conocimientos.
 7. La educación competente que se plantea la UAG se refiere a la capacidad para que sus egresados desarrollen sus competencias a partir de aprendizajes situados y de aplicación real.

El modelo académico que plantea la UAG establece las orientaciones generales de misión, visión y modelo educativo, que a su vez se dividen en:

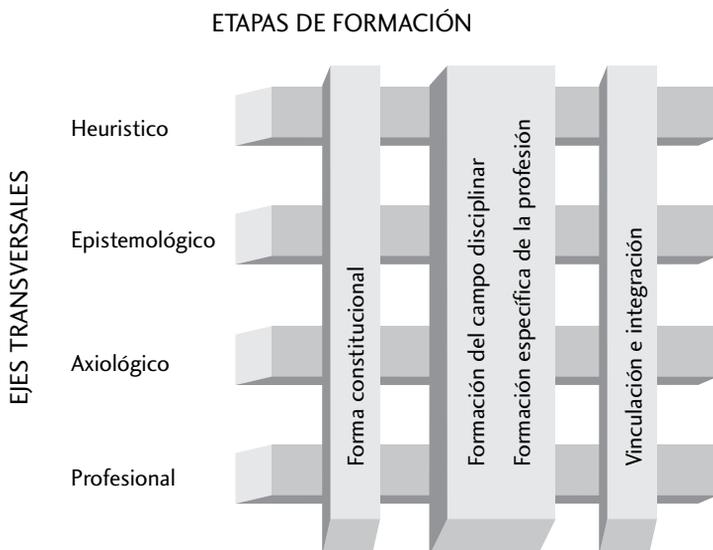
1. Modelo Curricular
2. Estructura Organizacional

En congruencia con el modelo educativo, las características del modelo curricular establece la formación integral, la integración de las funciones sustantivas (docencia, investigación, extensión y vinculación), integración de los diferentes niveles de estudio que imparte (nivel medio superior, superior y posgrado), la flexibilidad y la equivalencia de créditos.³ La estructura curricular plantea tres etapas de formación (formación institucional, profesional e integración y vinculación) y establece el libre tránsito entre ellas, siempre que se respete el desarrollo de competencias previas.

En esta misma configuración, se plantean cuatro ejes transversales (heurístico, epistemológico, axiológico y profesional) que deben permear la formación a lo largo del plan de estudio y se entrecruzan con las etapas de formación que se plantean, de tal manera que se logre la integralidad, tal como se ilustra a continuación:

³ Véase UAG (2010). *Sistema Institucional de Créditos*. Guerrero: Autor.





Fuente: *Modelo Educativo y Académico de la UAG*, p. 48.

Con relación a la estructura organizacional, el modelo académico instituye el trabajo en redes académicas, con la finalidad de promover aprendizajes grupales, de cooperación y coordinación académica. Estas cualidades se “deben expresar en una estructura organizativa que favorezca una formación activa y proactiva del estudiante, quien al estar en el centro de atención del proceso académico, asume de manera consciente y organizada, la responsabilidad de construir su propio aprendizaje, se responsabiliza de su propia formación, diseñando y auto definiendo su trayectoria como alumno y profesional”.⁴

Con los planteamientos del Modelo Educativo y Académico implícitamente se establecen cambios para la transición de un paradigma centrado en la enseñanza y el abordaje por objetivos a una que pone en el centro de atención al estudiante y a los aprendizajes, sobre todo aprendizajes que tienen un significado

⁴ *Ibidem*, p. 51.

en su formación profesional. Parte de un enfoque constructivista que permite una visión diferente del trabajo en el área educativa, en particular la de origen vigoskiano y el enfoque por competencias.

Tomando en consideración las experiencias tenidas hasta 2010, pero reconociendo, por un lado, la ambigüedad en el abordaje del tema y, por otro, la expresa necesidad de algunos programas educativos por iniciar sus procesos de transformación y ser acordes con las políticas nacionales en materia educativa, se toma la decisión de iniciar los trabajos con una de las definiciones socialmente más reconocida, a saber *“como el conjunto integrado y específico de valores, saberes, actitudes, valores y habilidades que al entrar en acción permiten obtener un resultado determinado”*.

Díaz Barriga, desde el enfoque socioconstructivista, agrupa tres tendencias claras: la primera se refiere a reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento; la segunda guarda estrecha relación con lo que denominan aprendizaje situado-aprendizaje en contexto; mientras que la tercera se refiere al reconocimiento de la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje (Díaz, 2011).

Para 2011, la Dirección de Docencia, consciente de esa rápida evolución y transformación en el tema de las competencias, que lleva a lo polisémico del concepto, decide conformar una comisión de expertos en el tema que atendiera de manera ex profeso esta necesidad. Así nace la Comisión Institucional de Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero (CIDEUAG).

Una de las tareas prioritarias fue el análisis, discusión y consenso de diversos puntos de vista, dados los variados perfiles de los integrantes de esta comisión, que establece, por las características especiales del modelo educativo y académico de la UAG y la Educación Basada en Competencias (EBC), la siguiente conceptualización de educación:

es el resultado del proceso de apropiación cultural, que incorpora a la estructura de la persona conocimientos científicos, objetivados



a través de su aplicación a situaciones concretas, que reflejan la internalización de valores y generan nuevas disposiciones en el ejercicio de la práctica cotidiana (profesional); en las dimensiones de relación con los otros y con el mundo del trabajo; lo cual implica la adquisición de nuevos lenguajes, desde los que se organiza el pensamiento con la finalidad de comprender y transformar el mundo y la naturaleza; además, contribuye al desarrollo de la persona en razón de las necesidades colectivas de convivencia.

En la UAG se considera el desarrollo de competencias genéricas y específicas, las primeras se ubican en la Etapa de Formación Institucional (EFI), que es común a los 57 programas educativos de licenciatura que ofrece la UAG y se establecen las siguientes competencias:

1. Comprende oraciones en textos académicos simples, para asociar situaciones reales de manera escrita mediante estrategias de lectura, en los contextos educativos y sociales con los que interactúa, con sentido de responsabilidad, tolerancia y respeto a su entorno sociocultural.
2. Comprende textos académicos y científicos de su área de formación, para adentrarse en el lenguaje técnico y estar actualizado en su campo profesional, con base en lecturas especializadas que respondan a su contexto educativo y social, con sentido de responsabilidad, tolerancia y respeto a su entorno sociocultural.
3. Aplica las tecnologías de la información y comunicación en los diferentes contextos de acción para procesar, evaluar y presentar información escrita y visual de manera efectiva, con base en las exigencias actuales del proceso de formación, con sentido de responsabilidad y respeto por el medio ambiente.
4. Elabora y trasmite discursos utilizando el lenguaje escrito, oral y no verbal para el fortalecimiento de la comunicación de ideas, hechos y opiniones, a fin de mejorar su desempeño académico en los contextos educativos y sociales en que interactúa, con responsabilidad y honestidad.

5. Aplica habilidades del pensamiento lógico, heurístico, crítico y creativo mediante el análisis de diversos materiales y del entorno educativo y social, con el fin de esbozar soluciones alternativas, con actitud proactiva.
6. Comprende la dinámica sociocultural, económica, política y tecnológica del mundo contemporáneo a nivel local, nacional e internacional.
7. Plantea alternativas para la construcción de una sociedad sustentable desde su campo profesional.

En la Etapa de Formación Profesional y la Etapa de Integración y Vinculación se desarrollan diferentes competencias específicas, que responden más a las áreas y disciplinas de la formación profesional. En el diseño de los planes de estudio se establece la coherencia de las competencias genéricas y específicas con el perfil de egreso y las diversas unidades de aprendizaje.

Prácticamente todas las reformas educativas realizadas en lo que se denomina la segunda generación de la era de calidad están orientadas hacia la estructuración curricular por competencias (Díaz, 2011). La reforma de la UAG se enmarca en la primera década del siglo XXI.

A partir de 2011, la Universidad Autónoma de Guerrero, como parte del Sistema de Gestión de Calidad, inicia el proceso de diseño, evaluación y/o actualización de planes y programas de estudio de licenciatura, con la integración de los Comités de Diseño Curricular (CDC) en los primeros 13 PE, en congruencia con el modelo educativo y académico y en la perspectiva de la Educación Basada en Competencias.

Producto de estos trabajos, mediante el uso de la metodología investigación-acción, permitió la construcción proactiva del *Manual para el diseño, evaluación y actualización de planes de estudio de licenciatura*, congruente con los planteamientos del Modelo Educativo y Académico de la universidad y la EBC.

Este documento consta de seis capítulos y en él se establece el qué, el cómo y para qué de la integración de cada uno de los apartados, con relación al diseño de un plan de estudios que,



además de lo anterior, plantea la presentación homogénea de cada propuesta curricular y va desde la portada, el directorio institucional, la ficha técnica, los avales académicos y el capitulado respectivo.

El orden de los capítulos fue la guía para trabajar con los Comités de Diseño Curricular (CDC), con el propósito de que en esa misma lógica se fuera integrando la propuesta, además de establecer la coherencia y solidez entre un apartado y otro.

En el capítulo I, Fundamentos del plan de estudios, se trabajaron los aspectos que dan sustento teórico y contextual, como lo son los fundamentos internos, externos e institucionales. En ellos se enuncian los principios filosóficos de la UAG, la relación de la universidad con la sociedad, el Modelo Educativo y Académico (MEyA), el contexto internacional, nacional y regional, así como las características específicas del plan de estudios vigente y que se refieren a problemáticas, recursos y potencialidades.

La consideración de las problemáticas del contexto ayudó en la integración del capítulo II, Finalidad y perfiles del plan de estudios, que define la finalidad que se plantea el plan de estudios y su correspondiente construcción del perfil, tanto de egreso como de ingreso, desde la Educación Basada en Competencias (Tobón, 2008) y la contribución de éstas en cada una de las etapas de formación planteadas en el modelo académico.

En congruencia con lo anterior, el capítulo III, Selección y organización de las competencias, se presentan las funciones que desarrollará el egresado de la carrera, desagregado en grandes competencias (Tobón, 2010), por etapas de formación y su correspondiente presentación en el mapa curricular; acorde con los planteamientos del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) y el Sistema institucional de créditos de la propia universidad.

El 20 y 21 de junio de 2011 se realizó el “Taller de capacitación para el diseño de Unidades de Aprendizaje (UA) por competencias”, que contribuyó con el desarrollo del capítulo IV, Diseño de los programas de las unidades de aprendizaje.

Mención especial requieren los capítulos V y VI del plan de estudios, ya que hasta antes de 2011 eran apartados que no existían en la integración de los planes de estudio, que por su naturaleza establecen las orientaciones para su implementación y la correspondiente evaluación en sus diferentes ámbitos.

El capítulo V, Implementación del plan de estudios, señala las condiciones mínimas necesarias para la implementación del plan de estudios y considera los siguientes aspectos: periodos de implementación, recursos humanos (lista de profesores y su perfil), formación y actualización docente, ingreso de personal, administración de los recursos humanos, infraestructura y equipamiento, recursos financieros, normatividad (ingreso, permanencia, egreso y titulación), sistema de tutorías, sistema de trayectoria escolar, servicio social y prácticas profesionales, flexibilidad y movilidad, LGAC que están relacionadas con el PE, equivalencias, transición entre planes de estudio y fusión de planes, así como atención a las sugerencias emitidas por los organismos evaluadores y acreditadores.

En el capítulo VI, Sistema de evaluación del plan de estudios, se establecen los criterios, procedimientos y periodicidad de la evaluación para los diferentes aspectos que se plantean, así como lo normativamente establecido y plantear con claridad cómo se va a realizar la nueva propuesta. Toda vez que en la universidad la totalidad de sus planes y programas de estudio tenían serias deficiencias, pues no respondía los requerimientos de la sociedad actual, como se muestra en un estudio (Bonilla, 2003).

Siguiendo la metodología planteada en el *Manual para el diseño, evaluación y actualización de planes de estudio de licenciatura*, para 2011 se reformaron 13 PE, que representan 23%, mientras que en 2012 se aprobaron 20 PE, es decir, 35%, lo que de manera acumulada representa un avance de 58% (33 PE), respecto de total de PE de licenciaturas que ofrece la UAG.

Es oportuno señalar que los 33 PE reformados pertenecen a 22 Unidades Académicas, distribuidas en seis de las siete regiones en que geográficamente está distribuido el estado de Guerrero, que atienden una población de 16 mil 835 estudiantes, que re-



presentan 69% del total de la matrícula, que es de 24 mil 265 en nivel licenciatura.

La participación de 701 profesores de 33 PE, de los cuales 235 son mujeres y 466 hombres, se ve reflejada en un impacto de 65%, respecto de mil 82 de los que conforman la planta total de académicos de licenciatura de la UAG.

De acuerdo a las áreas de conocimiento que maneja la SEP, se están atendiendo como sigue:

1. Ciencias Agropecuarias (1 PE)
2. Ingeniería y Tecnología (10 PE)
3. Ciencias Naturales y Exactas (2 PE)
4. Ciencias de la Salud (7 PE)
5. Ciencias Sociales y Administrativas (10 PE)
6. Educación y Humanidades (3 PE).

Para la UAG el crecimiento de la población demandante supera la capacidad de atención y la formación de profesionales en ambientes presenciales, pero abre la posibilidad de explorar y ofertar licenciaturas abiertas y a distancia, en el marco de la Educación Basada en Competencias, que permita redimensionar su papel como máxima casa de estudios en Guerrero.

Sin lugar a duda, la experiencia del proceso de transformación de los planes de estudio de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Guerrero ha sido altamente satisfactorio, ya que ha servido para construir espacios de reflexión, análisis y propuestas, con relación a las inercias que por años vivió nuestra institución. Adicionalmente, se ha generado una dinámica de participación activa y decidida de sus docentes en los diversos eventos académicos emprendidos.

Referencias

Bonilla Romero, Rafael (2003). "Unidades académicas de educación superior". En *Memoria de la creación y modificaciones de los planes de estudio en la UAGro 1962-2001*. Guerrero: Autor.

- Díaz B., Ángel (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. En <<http://ries.universia.net>>.
- Didriksson, T., A.; Herrera M., A.; Villafán A., L.; Huerta M., B. y Torres R., D. (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación*. México: UNAM- IISUE.
- Tobón Tobón, S. et al. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Tobón Tobón, S. et al. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2004). *Comisión de Legislación Universitaria. Legislación Universitaria (Ley y Estatuto)*. Guerrero: Autor.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2005). *Modelo Educativo y Académico de la UAG*. Guerrero, México.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2010). *Sistema Institucional de créditos de la UAG* Guerrero: Autor.



EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS
EN EDUCACIÓN,
PARA LA DESHUMANIZACIÓN DEL HOMBRE

Arturo Miranda Ramírez

Introducción

Los grandes avances científicos y tecnológicos en todos los campos del conocimiento, aunados a las exigencias de la globalización económica mundial, a fines del siglo pasado obligaron a una serie de gobiernos de países europeos a someter a revisión los modelos educativos imperantes, llegando a la conclusión de que ya no respondían a las nuevas necesidades del mercado laboral globalizado y que, por tanto, se requería de una educación superior igualmente globalizada. A mediados de los años setenta el gobierno del Reino Unido decretó poner “a tono” el sistema educativo inglés, mediante la implantación de más de 800 “competencias” que deberían alcanzar los egresados de las carreras universitarias y se definieron sus propósitos fundamentales, a partir de los requerimientos del mercado de trabajo globalizado y de la sociedad del conocimiento (Ruiz Durán, 1997); al tiempo que Francia, Alemania, España, entre otros países miembros de la Comunidad Europea, coincidieron en la necesidad de superar las deficiencias diagnosticadas en los sistemas educativos de cada país europeo a partir de una reforma curricular común que tuvo como base los requerimientos del nuevo contexto económico



mundial que demandaba redefinir los títulos en cada una de sus universidades a partir de competencias equiparables, lo cual permitiría que frente a una economía globalizada se planteara una educación superior igualmente globalizada apoyada en “los cuatro pilares de la educación” de la UNESCO (Delors, 2007), que permitiera la equivalencia de los títulos universitarios y la movilidad estudiantil y de docentes, entre otros rubros.

Esta reforma educativa buscó resolver la grave contradicción que se había generado al constituirse la Unión Europea, que asumía objetivos, como el económico, político y hasta del euro como moneda común, pero prevalecía una educación obsoleta diseñada para las necesidades educativas particulares nacionales.

Como parte del proceso de búsqueda de solución a esa contradicción, se originaron los Acuerdos de la Sorbona en París en 1998, los de Bolonia en 1999 y la aprobación del Proyecto Tuning Europa y posteriormente del ALFA Tuning América Latina, en cuyos trabajos de diagnóstico participaron también de manera relevante algunas universidades mexicanas (Beneitone *et al.*, 2007), quienes adoptaron el enfoque por competencias de manera acrítica en diversas carreras universitarias, hasta llegarse a implantar hoy desde la SEP y la ANUIES como obligatorio en los niveles educativos básico y medio superior, con avances modestos en las universidades públicas del país, no sin resistencias e inercias bien marcadas; las cuales han venido siendo superadas mediante la puesta en marcha de programas intensivos de actualización continua de los docentes y reformas a sus programas en educación básica y media superior. En el nivel superior ha sido necesario proceder al sutil condicionamiento de entrega de recursos extraordinarios a la certificación y acreditación de los programas educativos y de gestión en las universidades públicas a partir de la implantación del enfoque por competencias.

En particular, al implantarse el enfoque por competencias en el Bachillerato Único a nivel nacional, próximamente ingresarán a las universidades estudiantes formados con ese enfoque, al tiempo que en el nivel superior, predominan los viejos enfoques; lo que obviamente generará una ruptura drástica en su formación, con

riesgos de mayores índices de deserción y reprobación escolar en este nivel.

El enfoque por competencias: un cambio de paradigma educativo

En el presente artículo, se aborda el tema del *enfoque por competencias* en educación, haciendo hincapié en el contexto sociohistórico en que surge, sus fortalezas, debilidades y mitos, donde se retoma el debate iniciado por Sergio Tobón Tobón y Miguel Ángel Zabalza, entre otros, acerca de que supuestamente el “enfoque por competencias en la educación, nada tiene que ver con socialismo, capitalismo u otra ideología”, porque “no tiene carácter de clase”; lo cual ya en sí tiende a encubrir las exigencias mercantilistas y empresariales del enfoque, que a nivel mundial impone el proyecto de desarrollo neoliberal en detrimento de un proyecto educativo con rostro humano y humanista.

Cabe señalar que se concibe el neoliberalismo como una estrategia que tuvo su origen en la propuesta por Milton Friedman y Friedrich Von Hayek, la cual implicaba entre otras cosas el desmantelamiento del Estado benefactor, la reducción del Estado a su mínima expresión para dar lugar a las fuerzas del mercado, la prioridad del capital financiero, el fomento al “individualismo posesivo” (C. B. Macpherson), la democracia limitada y deshumanizada, el paso del desarrollo capitalista “con rostro nacional” al transnacional globalizado con su secuela de “deshumanización del hombre” por efectos de la explotación cada vez más degradante a que está sometido, donde la educación en manos del Estado, tiende a convertirse en un instrumento más de enajenación.

Abordar el enfoque por competencias en el campo de la educación superior implica, reconocer que significa un cambio de paradigma con impacto en la definición del currículo, de los fines y propósitos, el rol del docente y del aprendiente, la metodología de la enseñanza y el aprendizaje, con preponderancia en éste por así convenir al bloque gobernante en turno, tal y como lo sostiene Gabriel Vargas Lozano (2010) cuando señala que “toda estrategia



educativa implantada por un Estado, en un momento dado, devela la concepción que tiene el grupo en el poder sobre lo que es y debe ser un país y que involucra, entre otras cosas, el lugar que se le quiere adjudicar en la división internacional del trabajo y que puede ser activa y creadora o dependiente y subordinada”.

Al respecto Drexel plantea identificar diez características de la universidad en el contexto de la globalización:

1. La universidad debe estar al servicio de la globalización, es decir, adaptarse a la economía del conocimiento: su nuevo horizonte.
2. La universidad debe hacer visible en sus profesiones el cambio en la forma de producir y utilizar el conocimiento.
3. Asistimos a la conformación de un nuevo tipo de estudiantes, de base técnica.
4. Hay una fuerte diversificación de la demanda educativa, como resultado del nuevo lugar de la tecnología.
5. Se ha llegado al final de la estabilidad del financiamiento de la universidad por los gobiernos.
6. Están surgiendo nuevos trabajadores del conocimiento, como el trabajador flexible (polivalente según Marx), que no dará marcha atrás.
7. En sus resultados académicos, las universidades deben tener niveles de competitividad acordes con los estándares internacionales.
8. La oferta no crece desde la universidad pública; debe ser cubierta por procesos de educación superior que involucren a los agentes del mercado, quienes deben participar directamente en la formación de universidades y en procesos de educación superior que sirvan a nichos específicos del mercado.
9. Hay una fuerte crítica a los fundamentos en los que se ha basado el acceso a la universidad, en el sentido de que se le desvirtúa como derecho –el derecho a la educación– y es sustituido por el criterio de meritocracia.
10. El último elemento de este decálogo se refiere a la internacionalización del problema.

Esto desmiente a quienes se aferran denodadamente a las falacias del neoliberalismo y a la tesis de Francis Fukuyama del supuesto fin de la historia y, por ende, de las ideologías. La realidad es terca y más temprano que tarde derrumba fantasías que tienden a encubrir que “el hombre por naturaleza es político” como lo advirtiera Sócrates 300 años antes de Cristo y que, por tanto, no puede ser neutro en lo referente a las contradicciones sociales. En cambio, siempre tiende a asumir una posición, cualquiera que sea, como reflejo de sus intereses de clase: políticos, ideológicos, etc., que se expresan en el seno de la sociedad en un momento históricamente determinado. Tal es el caso de la implantación del enfoque por competencias en educación en Europa, América Latina y, particularmente, en México a partir del gobierno de Vicente Fox Quesada, pero que tiene sus antecedentes en el de Carlos Salinas de Gortari, quien con su Programa Nacional de Modernización Educativa adoptó los lineamientos de las grandes potencias capitalistas en materia educativa, impuestos a través del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la OCDE, para reorientar los cambios estructurales en los países afiliados, en función de las necesidades del capitalismo mundial neoliberal promovidas inicialmente por Ronald Reagan y Margaret Thatcher (Vargas, 2010) y posteriormente por los gobiernos europeos a través del Proyecto Tunning y su enfoque por competencias, que por cierto “pone la carreta antes de los bueyes” (Vargas, 2010/37) en virtud de que “primero se vocea y se defiende a capa y espada y luego, se busca fundamentarla en teorías de diverso origen; se habla de Chomsky, William James, John Dewey, Piaget, ¡hasta de Aristóteles!, en una búsqueda de paternidad para una franja lingüística educativa en la orfandad” (Torres 2010).

Antecedentes en el plano internacional

Los orígenes del enfoque por competencias se remontan a los acuerdos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, máximos abanderados en el plano mundial del pensamiento neoliberal de mediados de los años setenta. Al respecto Kent Serna nos dice



que en el Reino Unido el gobierno de Margaret Thatcher creó un sistema (llamado sistema NVQ) con una compleja organización para evaluar alrededor de 800 competencias oficialmente reconocidas y las reuniones de ministros de educación en Europa, quienes dieron paso a la Declaración de La Sorbona (1998) y de Bolonia (1999), entre otras, para luego desembocar en el Proyecto Tuning en Europa y el Proyecto ALFA Tuning América Latina después, que adoptó un sistema de estudio basado en dos ciclos principales: pregrado y posgrado (el pre: antes y el pos: después; ¿y el nivel intermedio qué?), que busca afinar un sistema de créditos como medio para promover mayor movilidad de estudiantes y profesores; la cooperación europea en el aseguramiento de la calidad y la influencia de la dimensión europea en la educación superior al plano mundial.

Antecedentes en el plano nacional

En México, precisamente durante el gobierno del lic. Vicente Fox, de filiación conservadora, se incorporaron a los trabajos del Proyecto Tuning América Latina representantes de aquellas universidades públicas y privadas de entidades federativas gobernadas también por gobiernos de la misma filiación, tales como la de Guadalajara, Guanajuato, Morelos, Aguascalientes, por no mencionar sino apenas algunas, quienes se comprometieron a crear una sección en México coordinada por la SEP y la ANUIES para su aplicación, que en los hechos significó el compromiso de implantar el enfoque por competencias en todos los niveles educativos.

Tomando como marco referencial lo anterior, es posible comprender por qué a partir de la consumación de la Independencia nacional surgieron dos grandes bloques sociales; por una parte los conservadores y por otra los liberales, cuyas raíces más inmediatas estaban en los propios acuerdos tenidos entre el bloque representado por Iturbide, que aspiraba a implantar en México una monarquía similar a la de España, para que las viejas castas sociales promonárquicas conservaran sus privilegios, es decir, que las viejas estructuras de poder colonial se mantuvieran intactas

pero sin la injerencia de España; al tiempo que el bloque del caudillo del sur, Vicente Guerrero, se pronunciaba por la instauración de una república independiente y soberana sin ataduras con el antiguo régimen colonial y con un sentido progresista. Para tal efecto, uno de los nuevos campos de batalla fue el relacionado con la educación: los conservadores pretendían conservar el monopolio de la educación de corte confesional, con el pretexto de ser los garantes de la enseñanza de valores, que en el fondo eran de los valores cristianos en particular en perjuicio de otros credos religiosos; mientras que los liberales se propusieron promover entre los niños y jóvenes, una educación alejada de los antiguos prejuicios religiosos, que frenaban la posibilidad de que la naciente república, se abriera a los nuevos requerimientos del progreso y el desarrollo capitalista de su tiempo.

Recuérdese que en el Acta de Independencia se estipula que en México solamente se permitiría la existencia de la religión católica, lo cual la hacía inviable, debido a que el comercio y las relaciones internacionales con otras naciones que profesaban religiones distintas merecían el mismo trato con base en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* de 1789, derivada de la Revolución francesa, que hacía irreversible el derecho inalienable a la libertad de credo religioso. Someterse a los principios clericales implicaría el aislamiento y la parálisis en todos los órdenes de la vida pública. En esas circunstancias, estaban en lucha dos proyectos de nación y de educación para la formación de un determinado tipo de hombre.

Así, de 1821 a 1857, la lucha entre conservadores y liberales no sólo se dio en el ámbito político y militar, sino también en el de la educación, en tanto que desde entonces se comprendía ya que ésta representa uno de los pilares fundamentales para la formación del tipo de ciudadano que a las clases gobernantes les interesa formar para tratar de perpetuarse en el poder; quizá por ello los partidarios de la “teoría de la reproducción”, Bourdieu, Passeron, Establet, entre otros, caracterizaron la educación como “aparato ideológico del Estado”.



Durante esta primera etapa del México independiente destacaron personalidades liberales tales como Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora, quienes demandaban una educación para la formación de hombres libres, una educación libre de los dogmas religiosos. Aquellos planteamiento lograron orientar el principio de educación laica como sinónimo de científica en la Constitución de 1857, que de haber triunfado los conservadores durante las etapas de luchas previas seguramente el laicismo no se habría logrado; así, la educación positivista de Augusto Comte promovida por Gabino Barreda y la escuela lancasteriana significó la propuesta más progresista de su tiempo. El positivismo, según Vargas (2010/9), fue introducido por los liberales el 2 de diciembre de 1867, cuando se expide la *Ley de instrucción pública del Distrito Federal*. Como se sabe, después de un largo dominio de la Iglesia católica en la economía, la política y la educación, los liberales llevan a cabo las Leyes de Reforma en la Constitución de 1857 y diez años más tarde, tras vencer al imperio de Maximiliano de Habsburgo, el gobierno juarista adopta, a partir de la propuesta de Gabino Barreda, la concepción positivista (entendida como neutra), para combatir la orientación eclesiástica y preparar a las nuevas generaciones en una mentalidad basada en la ciencia que acompañaría al proceso de construcción de la nueva hegemonía política interna.

Más ello no quiere decir que después de la Leyes de Reforma de 1857, la educación de orientación progresista para su tiempo haya quedado implantada sin resistencias, éstas han sido sistemáticas a la largo de la historia nacional: el clero católico sigue utilizando su poder e influencia religiosa en el seno de la sociedad para obligar a los gobiernos no afines a no aplicar las reformas constitucionales que afecten sus intereses, lo mismo durante el gobierno de Benito Juárez, Lerdo de Tejada, que contra los libros de texto gratuitos durante el gobierno del lic. Adolfo López Mateos, entre otros; pasando por la confabulación política en el gobierno dictatorial de Porfirio Díaz antes de la Revolución, la rebelión de 1926-1928 mejor conocida como “guerra de los cristeros”, hasta recuperar importantes espacios en las esferas del poder a partir del gobierno

del lic. Carlos Salinas De Gortari y la actitud retrógrada de los fanáticos de Nueva Jerusalén en Michoacán quienes aseguran que la única maestra que debe existir es la virgen de Guadalupe, al tiempo que prohíbe la educación laica con la tolerancia marcada del gobierno de la República.

No es casual entonces que durante el gobierno de Porfirio Díaz la educación estuviera diseñada para fomentar la creencia de que la dictadura era un mandato divino que habría que soportar y se fomentara el culto a la personalidad a favor del dictador con el apoyo del clero y con su caída se convertiría en el villano de la historia.

Al triunfo de la Revolución, una nueva clase gobernante surgía y, por tanto, la educación tendió a ser reformada en función de “los nuevos intereses de la nación” (léase de las nuevas clases hegemónicas); en el Constituyente de Querétaro de 1917 fue reformado el artículo 3° constitucional, ratificándose la educación laica pero con un significado diferente al de 1857; gratuita y obligatoria, para combatir el analfabetismo imperante que rebasaba 70% de la población mayor de siete años; a partir de aquí, en la escuela el culto a la personalidad a favor del dictador Porfirio Díaz desapareció y del “gran héroe del Plan de la Noria” que se definía durante la dictadura, pasó a ser el “detestable dictador” y responsable de todos los males del país. La educación oficial fue uno de los primeros cambios significativos del nuevo gobierno –obviamente para que respondiera a los propósitos de las nuevas clases hegemónica hechas gobierno–, que buscaba la reconstrucción nacional, la alfabetización y desarrollar las nuevas relaciones sociales donde el docente y la escuela se tornaban puntos estratégicos para el desarrollo nacional.

El segundo ejemplo histórico es el de la educación socialista que tuvo su origen en la reforma del artículo 3° de la Constitución en 1934 que buscaba fortalecer al Estado y desarrollar una política de orientación científica e igualitaria pero ya no en sentido positivista ni elitista. El cardenismo intentó también, a su modo, adoptar la política keynesiana que implicaba preservar las relaciones capitalistas y hacerse cargo de una serie de beneficios



para las clases mayoritarias; en ese contexto, la educación adoptó la modalidad de socialista (Vargas 2010/11), que fue modificada luego por el gobierno del General Manuel Ávila Camacho al definirla como “nacionalista”; lo que implicaba “un giro de 180°” por su orientación filosófica y pedagógica “alejada de la lucha de clases”, con el pretexto de garantizar “la unidad nacional” para hacerle frente a las amenazas reales o supuestas del nazi-fascismo durante la Segunda Guerra Mundial. A partir de aquí, los docentes de filiación progresista fueron brutalmente hostilizados: por una parte por los caciques regionales y fuerzas clericales y, por otra, por el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), creado en 1946 como órgano de control y subordinación de los maestros al servicio del Estado, situación que prevalece hasta la fecha.

Durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez hizo crisis el sistema educativo nacional por los efectos de la implantación del Plan de Once Años de Adolfo López Mateos; aquellos miles de niños que tuvieron la oportunidad de cursar su primaria, ahora demandaban matrícula a nivel medio superior y superior en momentos de falta de consenso hacia el gobierno de la República por la masacre del 2 de octubre de 1968; en consecuencia, se masificó el ingreso a las universidades y se toleró la penetración de la pedagogía crítica, principalmente a través de los asilados políticos que huían de la represión implantada en el Cono Sur por las dictaduras militares; destacaron teóricos del currículo desde la pedagogía y la didáctica crítica, como Ángel y Frida Díaz-Barriga, Gimeno Sacristán, Paulo Freire, Henri Giroux, entre muchos otros, que pusieron en entredicho las propuestas funcionalistas de Emilio Durkheim, Max Weber, etcétera.

En los últimos 20 años hemos asistido a cuatro generaciones de reformas educativas:

- las de la descentralización,
- las de las nuevas leyes educativas,
- las de la contrarreforma educativa, y hoy
- la del enfoque por competencias.

Al arribar a la presidencia de Carlos Salinas de Gortari “los principios de la Revolución mexicana”, “guía y esencia” de los gobiernos posrevolucionarios, en los hechos fueron excluidos del discurso y la praxis política en aras de “la modernidad” que imponían al país los organismos financieros internacionales: el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). A partir de aquí se implantaba el modelo neoliberal, emprendido por las corrientes más conservadoras del planeta y defensoras a ultranza del gran capital internacional; en ese momento el país fue enrolado en el Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos de Norteamérica y Canadá (TLCAN) y sometido a grandes reformas constitucionales tendientes, efectivamente, a sepultar aquellos principios constitucionales emanados de la Revolución mexicana que obstaculizaban la implantación sin fronteras de la “dictadura del mercado”, con el pretexto de que sólo así se lograría el progreso y el desarrollo del país, asegurando la competitividad y la productividad en el plano internacional. Para tal efecto, se reformó el artículo 27 constitucional que modifica las formas de tenencia de la tierra de carácter social, el ejido y la propiedad comunal, para favorecer la privatización y las nuevas formas de despojo de sus tierras a los campesinos. En especial, el artículo 3º fue reformado en dos ocasiones durante el gobierno salinista. Gracias a la “dictadura perfecta” imperante en México (y que se reciclará con Peña Nieto), como la señalara Vargas Llosa, fue posible que el Congreso de la Unión aprobara todas. Con aquella reforma, nuevamente el clero católico recuperaba su facultad de intervenir en la definición de las políticas educativas que había perdido desde mediados del siglo XIX (Vargas 2010/22).

El “Programa Nacional de Modernización Educativa”, que tenía como antecedente inmediato la llamada “revolución educativa” del gobierno del lic. José López Portillo, significó ya un claro intento de “poner a tono” la educación en México en los términos de las exigencias del mercado mundial y sus organismo financieros internacionales que se debatía en Europa, por medio de la OCDE; ello explica por qué las políticas educativas que han desarrollado los gobiernos posteriores tienen su origen en esos mandatos que



se cumplen a cabalidad en México, independientemente al color del partido que gobierne desde la presidencia de la República. En los hechos, se sentaban las bases para la implantación hoy del enfoque por competencias y que variará con el retorno del PRI.

El nuevo milenio inicia con el arribo a la presidencia de la República de uno de los herederos directos de las fuerzas más conservadoras de la historia del siglo XIX, la del lic. Vicente Fox Quesada, personaje heredero de los cristeros y vinculado a organismos de la ultraderecha internacional, que le corresponde el “honor” de ser el primer gerente de la empresa transnacional Coca Cola que ocupa tan alta investidura con el aval de los principales círculos de poder imperial y empresarial del país. Desde aquí, se puso en marcha de manera obligatoria el modelo educativo, mejor conocido como enfoque por competencias en educación preescolar, primaria y secundaria. Este hecho se continuó durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, de igual orientación conservadora, en el nivel medio superior a través del Bachillerato Único y con modestos avances en algunas universidades del país.

Así, ya para el 2011 se había implantado el enfoque por competencias en educación básica a pesar de la gran resistencia de destacados intelectuales sin mayor éxito, por los intentos de excluir de los currículos lo relativo a la etapa de la historia de nuestras culturas prehispánicas, la dominación española y la referencia a las atrocidades de las invasiones norteamericanas durante la primera mitad del siglo XIX que culminaron con el despojo de las dos terceras partes de nuestro territorio nacional. En cambio, se dio una resistencia poco relevante en la implantación del Bachillerato Único, a pesar de que en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) se eliminan las disciplinas filosóficas de ética, estética, introducción a la filosofía y lógica, que habían formado parte de los planes y programas de estudio de la educación media superior. Fue por ello que la comunidad filosófica nacional libró en 2009, a través de la conformación de un organismo unificador el llamado Observatorio Filosófico de México, que hizo posible que se reformaran los acuerdos 442 y 444 y se reincorporaran tanto el campo de las humanidades como las disciplinas filosóficas como

obligatorias; sin embargo, a pesar de que en julio de 2009 se publicó el acuerdo respectivo en el *Diario Oficial de la Federación* y se avanzó en la aprobación de lo que llaman “competencias filosóficas”, hasta ahora, no se han incorporado en los sistemas de enseñanza media superior (Torres 2010/19), por no ser de interés de las clases gobernantes en turno.

A nivel superior, se está sometiendo a las universidades a la aceptación del enfoque por competencias con la amenaza de la no acreditación y la no certificación y lo que ello implicará en la asignación de recursos y hasta la sobrevivencia de las propias instituciones. Con ello, se acelera el proceso de privatización de la educación y la propia orientación de sus fines y propósitos: se pretende formar a los nuevos profesionales a partir de las competencias que reclama el mercado laboral hoy en crisis y no del desarrollo integral del educando desde un modelo educativo supuestamente centrado en el aprendizaje, cuando en los hechos se centra en los requerimientos de la empresa capitalista (no interesa cuánto sabes sino qué sabes hacer). Con ello, se cancela el pensamiento crítico en la formación de los educandos (después de todo, con el enfoque por competencias, lo que importa no es el proceso, sino el producto; es decir, no importa cómo aprendes, sino qué competencias demuestras poseer en la práctica), pero sobre todo, cualquier orientación humanista de la educación tampoco interesa. Al tiempo que se habla de valores al tiempo que se fomenta el individualismo y la competencia donde triunfen los más competentes y en esa carrera no importa el cómo eliminas al “no competente”.

El enfoque por competencias en la UAGro

La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) en el pasado reciente se distinguió por aspirar a ser “la conciencia crítica de la sociedad”, a partir de la cual tuvo cabida la pedagogía y la didáctica crítica en la formación de los profesionales que se avocarían a impulsar la transformación de la sociedad en la cual les tocó vivir. Ciertamente ese propósito no se logró, pero de alguna manera,



aquella generación de universitarios está haciendo historia en la política, la ciencia, la tecnología y la educación dentro y fuera del estado de Guerrero, sin la intensidad, magnitud y calidad como eran los propósitos del proyecto universitario declarativamente alternativo implantado a partir de 1972.

El desarrollo de la corriente crítica en el campo de la educación no fue privativa del estado de Guerrero, fue la expresión pedagógica a nivel nacional, continental y mundial, donde la propuesta liberadora de Paulo Freire, Sneyder, Giroux, Díaz Barriga, Gimeno Sacristán, entre muchos partidarios de la “teoría de la resistencia”, cuestionaron severamente la “educación bancaria”, libresca, memorística, autoritaria, conductista y enajenante, en la perspectiva de romper con la educación funcionalista inspirada en el pensamiento de Emilio Durkheim, Max Weber, etc., quienes consideraban la educación crítica como disfuncional al sistema de explotación capitalista. Al respecto Perrenoud señala que se necesite “educar”, intervenir en lo potencial, dirigirlo hacia un rumbo, lo que parece factible apelando a teorías como la sociología funcionalista (T. Parsons), la psicología experimental e ingenieril (Skinner), las versiones adaptadas de la epistemología genética de Piaget, los planteamientos del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak, las teorías instruccionalistas al estilo Bruner, etc., y por supuesto apelando a lo que actualmente se denomina ciencias de la administración y los modelos productivistas, fundamentados en antecedentes de prosapia fordista y taylorista complementados con una variante de control informático: el toyotismo (Torres 2010/41). Por su parte, Virno sostiene que, en el posfordismo, el trabajo necesita un espacio con estructura pública (cooperación). Hoy, ésta se realiza por medio de la comunicación humana de múltiples formas, una complejidad que actualmente se hace a través de infinidad de acciones, que se han tomado toda la vida, ese es el toyotismo y allí se van a necesitar las facultades cognitivas y del intelecto general para hacer más productivos, más consumidores, más de este tiempo, dando forma al trabajo inmaterial.

Hoy, ninguno de los teóricos sistémicos promotores del enfoque por competencias se atreve a hablar de la educación crítica

porque significa la antítesis de su propuesta empresarial, que no quiere sujetos críticos y transformadores, sino competentes para garantizarle al gran capital la plusvalía necesaria que requiere para su reproducción y dominación donde el hombre deja de ser importante.

Cabe plantearse las siguientes interrogantes: ¿dónde quedó aquella “materia gris” de universitarios que veían en la educación crítica el motor necesario para la transformación de la propia ciencia y no sólo de la sociedad y el pensamiento?, ¿por qué no somos capaces de someter a análisis crítico el enfoque por competencias y nos dejamos arrastrar mecánicamente en su aplicación?, ¿por cuánto tiempo se aplicará esa propuesta si sus progenitores panistas no continuarán en la presidencia?, ¿cuándo seremos capaces de implantar una política educativa de Estado que no esté sujeta a los vaivenes sexenales?, ¿seremos capaces de promover una educación en función de los intereses fundamentales de la mayoría de los mexicanos y no de los del gran capital como se propone el enfoque por competencias? Hoy, que el neoliberalismo está en crisis incluso en Estados Unidos de Norteamérica y el Reino Unido y los pueblos del mundo empiezan a rebelarse hasta en países como España, Grecia, el norte de África y Asia y se genera un contexto de desarrollo diferente al de mediados de los setenta, que encubó el enfoque por competencias en la educación, ¿el nuevo contexto internacional no dará paso a su revisión y reforma, sobre todo que después de 20 años no ha logrado avanzar de manera significativa en el plano mundial?, ¿no será tiempo de someter a evaluación sistemática y objetiva los logros reales y no los deseados del enfoque por competencias en la educación en todos los niveles educativos?

Conclusiones

1. El enfoque por competencias en educación tiene carácter de clase y por tanto no es “neutro”, sirve a los intereses del gran capital.
2. El enfoque por competencias no resolverá el problema del desempleo, sobre todo hoy que la oligarquía gobernante se unirá



para aprobar la reforma laboral que se avecina, y profundizará los bajos salarios y la pérdida de las conquistas históricas de la clase obrera en México.

3. La movilidad docente y estudiantil seguirá siendo un mito hasta en tanto no se aplique el enfoque por competencias en todas las carreras universitarias, a nivel nacional, regional e internacional.
4. Es una falacia que el enfoque por competencias se propone “lograr la equidad entre las personas”; en virtud de que por su orientación neoliberal “aterrizará” en la profundización de las desigualdades sociales.
5. Es falso que el enfoque “esté centrado en el aprendizaje”, toda vez que las competencias que se desarrollan tienen que ser las que impone el mercado laboral y no los aprendizajes ni el interés del estudiante.
6. Se asegura que la enseñanza pasa a segundo plano y el rol del docente también, pero se obliga a éste a otro tipo de acompañamientos como las tutorías que no son consideradas en sus salarios.
7. La competencia en el mercado laboral lleva necesariamente al darwinismo donde sobrevive “el más fuerte” o el “mejor adaptado”.
8. La movilidad estudiantil implica abonar a la extinción de la educación pública por sus grandes carencias y no será atractiva a estudiantes y padres de familia, lo que provocará quedarse sin matrícula en beneficio de las instituciones privadas.
9. El problema del empleo de los egresados de las universidades no depende del modelo educativo sino de la lógica del propio sistema de explotación capitalista, que requiere del “ejército de reserva” demandante de empleo, para someterlo a vivir condicionado al despido y sin derechos.
10. Por los propósitos implícitos del enfoque por competencia, la educación el docente pasa a ser un simple instructor de competencias profesionales que demanda el mercado laboral y no el promotor del desarrollo armónico de las facultades de los educandos.

11. El enfoque por competencias tuvo su origen en las exigencias de la globalización económica mundial en su fase neoliberal en momentos en que parecía sería eterna; hoy que ha sumido a más de 80% de la población mundial a la pobreza, hasta en los países más desarrollados, se le somete a revisión crítica, lo que preludia que estamos en la antesala de una nueva propuesta educativa que redundará no sólo en lo económico y político sino también en la revisión del enfoque por competencias como ya se exige en los propios países europeos donde tuvo su origen.

Referencias

- Alles, Martha (2005). *Desarrollo del talento humano. Basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Barnett, Ronald (2001), *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bellocchio, Maribel (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo*. México: ANUIES.
- Beneitone, Pablo, Esquetine, César, González, Julio, Marty Malletá, Maida, y Wagenaar, Robert. *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2001 -2007*.
- Cano, Elena (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Delors, Jacques. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*.
- Días Villa, Mario. *Aproximación a las competencias docentes*. Documento de la UASL.
- Gil Flores, Hugo (2002). *Antología: Diseño curricular con base en competencias profesionales. Unidad de Innovación Curricular*. Universidad de Guadalajara.
- Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo (1999). *Introducción a la teoría de la educación*. México: Trillas.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Océano.



- Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Philippe (2008). *Evaluación de aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México.
- Ramírez Apáez, Marissa y Rocha Jaime, Maricela. (2008). *Guía para el desarrollo por competencias docentes*. México: Trillas.
- Ramírez, Liborio Victorino y Guadalupe Márquez. *Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y América Latina*.
- Ruiz Durán, Clemente (1997). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES.
- Stein Rokkan Centre for Social Studies, Oslo, diciembre 2003, *Working Paper 26–2003*. <http://www.rokkansenteret.uib.no/rPub/files/60_N26-03-Drexel.pdf>.
- Tejeda Fernández, José (1999). “Acerca de las competencias profesionales”. *Revista Herramienta*.
- Tobón, Sergio (2006). *Diseño curricular por competencias*. Medellín: Uniciencias.
- Tobón, Sergio (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, Sergio (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: D.C.
- Tobón, Sergio, Pimienta Prieto, Julio H. y García Fraile, Juan Antonio (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torres, José Alfredo y Vargas Lozano, Gabriel (2010). *Educación por competencias. ¿Lo idóneo?* México: Torres Asociado.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2005). *Guía para el diseño de programas de estudio por competencias*. México: UAEM.
- Zabalza, Miguel Ángel. *Trabajar por competencias implicaciones para la práctica docente*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, Miguel Ángel (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

IMPONER A TODA COSTA LA “REFORMA EDUCATIVA”

*José Enrique González Ruiz**

La educación es uno de los componentes del poder;
por eso es un terreno en permanente disputa.
José Enrique González Ruiz

Con el regreso del PRI al gobierno federal, hemos visto que el poder no reconoce límites éticos ni jurídicos. Se ha impuesto sin consideraciones una serie de reformas estructurales que consolidan el modelo neoliberal que comenzó a aplicarse en el mundo a partir de los años ochenta del siglo XX y que trajo cambios profundos en prácticamente todo el globo terráqueo. Hace más de 30 años el gobierno mexicano firmó la primera Carta de Intención con los organismos gemelos: el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Fueron firmantes Jesús Silva Herzog, secretario de Hacienda y Crédito Público del gabinete de José López Portillo, y Carlos Tello, entonces Director del Banco

* Doctor en Derecho y Ciencia Política, defensor de los Derechos Humanos, autor y coautor de varios libros, ponente en eventos nacionales e internacionales, ex Rector de la Universidad Autónoma de Guerrero, ex Coordinador de la Maestría de Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Presidente de la Comisión de la Verdad del Estado de Guerrero.



de México. Comenzó con ello la aplicación del modelo neoliberal que no ha cesado hasta hoy.

Vino luego la mano siniestra de Carlos Salinas de Gortari, quien fuera secretario de Programación y Presupuesto de Miguel de la Madrid y luego presidente de la República. Con una habilidad que le reconocieron en los centros globales de poder, ejecutó las medidas ordenadas por el capital transnacional y remató con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA). El modelo privatizador estaba en auge, pues se presentaba como la solución a los problemas de los habitantes del planeta entero. Su postulado fundamental es que en manos de particulares, la economía funciona y se maneja honestamente; en cambio, en manos del Estado, siempre opera con corrupción y con ineficiencia.

Luego de una etapa exitosa del Estado neoliberal, la realidad se impuso y vinieron las crisis. La feroz acumulación de la riqueza que propicia ese modelo no solamente no trajo progreso económico para todos, sino que polarizó gravemente las relaciones sociales. Unos cuantos individuos se hicieron dueños de los medios de producción de los países y un grupo de transnacionales convirtió al mundo en su mercado. El Estado nacional fue debilitado hacia fuera y su agresividad aumentó hacia su población. Sin la violencia es imposible globalizar (o mundializar) la economía. Obsecuente con los poderes mundiales y fuertemente represor hacia lo interno: así es el Estado moderno. Desaparecieron los derechos sociales y vino la precarización de la fuerza de trabajo, que perdió nivel de vida y de incidencia en las decisiones políticas. El mercado se convirtió en el regulador de la vida de la colectividad, fomentando el individualismo a ultranza.

Cambió primero la base económica, al trasladar enormes masas de riqueza a manos privadas. Se modificó luego el mundo de la política, creando partidos de Estado que se reparten el poder en rebanadas. Al final, controlan la educación, para asegurar que sus medidas surtan efectos en el largo plazo.

En el actual gobierno de Enrique Peña Nieto consiguieron reformar la Ley Federal del Trabajo, para establecer el despido fácil y

legalizar el fraude del *outsourcing* que oculta al verdadero patrón. También introdujeron nuevas reglas en las comunicaciones, para fortalecer los monopolios de las televisoras y de los teléfonos. En lo fiscal, no han podido, por ahora, dañarnos con el Impuesto al Valor Agregado (IVA) en alimentos y medicinas, pero siguen otorgando exenciones multimillonarias a las empresas más poderosas. Prácticamente ya liquidaron a los ejidos y comunidades, con el consecuente desempleo en el campo y el crecimiento desbordado de la delincuencia organizada. Hicieron efectiva la reforma energética, por la cual entregará el petróleo y la electricidad a los extranjeros. Y, como parte del paquete, se aplica ya la "reforma educativa", que se basa en las competencias.

Realmente no se reformó la educación, pues no hubo cambios en materia de planes y programas de estudio ni en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Lo que se implantó fue la evaluación externa y eterna para los docentes. La finalidad es controlarlos para que se dediquen exclusivamente a repetir las indicaciones que se les envían desde la Secretaría de Educación Pública que, a la manera orwelliana, se convierte en un ministerio de la ideología única y verdadera. Se creó el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), que es el equivalente a la policía del pensamiento, pues verificará que los maestros enseñen "lo que tienen que enseñar".

Lo anterior es tan importante para la hegemonía del Estado, que éste no duda en tomar acciones como la de Iguala-Ayotzinapa del 26 y 27 de septiembre del 2014 y como el asesinato del profesor Claudio Castillo Peña. Desaparecer estudiantes normalistas y privar de la vida a maestros democráticos tiene la finalidad de aterrorizar y paralizar a la población. Que nadie se oponga a las "reformas estructurales", porque éstas son la garantía de permanencia del sistema capitalista dominante. De ahí la relevancia de la lucha por la educación democrática, crítica y con sentido popular. La liberación de los pueblos pasa por su formación y su concientización.



SOBRE LOS AUTORES

Manuel Góngora Prado

Doctor en Filosofía y Psicología. Miembro de la Asociación de Periodistas del Perú. Miembro Ilustre del Colegio de Doctores en Educación del Perú. Socio Honorario de la Sociedad Peruana de Educación Intercultural. Profesor Principal de la UNMSM. Autor de las obras *Democracia y poder en el Perú*, *El Reformismo en el Perú*, *Bases filosóficas para el estudio de la historia económica del Perú*, *Políticas globales de la educación superior*, *Corrientes contemporáneas de la educación*, y compilador del libro *Pensamiento filosófico en el Perú*.

Camilo Valqui Cachi

Doctor en Ciencias Filosóficas. Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctor Honoris Causa por la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo (Perú). Estudia problemas de América Latina y El Caribe, así como temas y problemas del Marxismo Clásico y Contemporáneo. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Coordinador de la Cátedra Internacional Carlos Marx. Miembro de la Sociedad de Estudios Culturales Nuestra



América (SECNA). Autor y coautor de libros y artículos científicos. Correo electrónico: <drccvc@hotmail.com>.

Erwin Flores Contreras

Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Guerrero. Articulista en medios impresos, conferencista en temas de marxismo e historia crítica. Catedrático en las áreas de las Ciencias Sociales de nivel medio superior y superior. Coautor de los textos *El capitalismo del siglo XXI, violencia y alternativas*, coordinado por Camilo Valqui Cachi y Ramón Espinosa Contreras (Editorial UPAGU, Perú, 2009); *Marx y el marxismo crítico del siglo XXI*, coordinado por Camilo Valqui Cachi y Cutberto Pastor Bazán (Ediciones Eón, México, 2011).

Ignacio Eulogio Claudio

Créditos de Doctor en Didáctica y Conciencia Histórica. Profesor-Investigador de la Licenciatura en Sociología de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero. Ponente y conferencista en diversas instituciones. Colaborador del Cuerpo Académico Problemas Sociales y Humanos. Miembro de la Cátedra Internacional Carlos Marx.

Cutberto Pastor Bazán

Tiene los créditos del Doctorado en Comunicación Social. Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero en la Unidad Académica de Comunicación y Mercadotecnia (UACOM). Integrante de la Cátedra Internacional Carlos Marx. Coautor de los libros y artículos científicos nacionales e internacionales, entre los que destacan: *Capital, poder y medios de comunicación: Una crítica epistémica*, *Los valores ante el capital y el poder en el siglo XX: crisis, desafíos y alternativas*, *Reflexiones*

críticas sobre la violencia en el siglo XXI, Violencias sistémicas: los derechos humanos en México, América Latina y el Caribe.

Ramón Espinosa Contreras

Doctor en Ciencias Sociales y Políticas por la Universidad Iberoamericana. Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero en la Unidad Académica de Filosofía y Letras. Autor y coautor de libros y artículos científicos. Miembro Coordinador de la Red Nacional de Cuerpos Académicos de las Facultades de Filosofía de las universidades de Sinaloa, Colima, Zacatecas, Tlaxcala y Guerrero.

Ma. Antonieta Julián Pérez

Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero. Maestra en Educación Superior por la misma institución y Doctorante en Filosofía por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Guerrero en la Unidad Académica de Filosofía y Letras. Ponente en eventos estatales, nacionales e internacionales. Autora y coautora de libros y artículos científicos. Miembro del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía y Perfil PROMEP.

Maria Henriqueta de Jesus Silva Figueiredo

Doctorado en Ciencias de Enfermería por el Instituto de Ciencias Biomédicas Abel Salazar de la Universidad de Porto. Estudiante de Post-Doctorado en el Programa de Enfermería de la Universidad de Porto. Investigadora en la Unidad de Investigación de la Escuela de Enfermería de Porto. Coordinadora y participante en varios proyectos de investigación. Autora de publicaciones en el área de salud familiar, salud mental, la educación y la promoción



de la salud. Ha sido conferencista en eventos nacionales e internacionales. Correo electrónico: <henriqueta@esenf.pt>.

Palmira da Conceição Martins de Oliveira

Estudiante de doctorado en Enfermería en la Universidad Católica Portuguesa. Maestra en Administración y Planeación de la Educación por la Universidad Portucalense Infante D. Henrique. Docente en Escuela de Enfermería de Porto. Investigadora en la Unidad de Investigación de la Escuela de Enfermería de Porto. Ha participado en diversos proyectos de investigación. Autora de publicaciones en el área de salud familiar y de la educación de enfermería. Ha sido conferencista en eventos nacionales e internacionales. Correo electrónico: <palmiraoliveira@esenf.pt>.

João Luís Alves Apóstolo

Doctorado en Ciencias de Enfermería por el Instituto de Ciencias Biomédicas Abel Salazar de la Universidad de Porto. Estudiante de Post-Doctorado en el Programa de Enfermería de la Universidad de Porto. Docente en la Escuela de Enfermería de Coimbra. Investigador en la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud-Enfermería de la Escuela de Enfermería de Coimbra. Coordinador y participante en varios proyectos de investigación. Autor de publicaciones en el área de salud mental y psiquiatría, la educación y la promoción de la salud. Ha sido conferencista en eventos nacionales e internacionales. Correo electrónico: <apostolo@esenfc.pt>.

Juventina Salgado Román

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Docente-Investigadora en la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Integrante del Cuerpo Académico Humanismo y Sus-

tentabilidad. Autora de libros y artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. Conferencista en eventos nacionales e internacionales.

Irene Trelles Rodríguez

Doctora en Ciencias de la Comunicación. Profesora Titular de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Vicedecana de Relaciones Internacionales y Postgrado de la misma Facultad de Comunicación. Presidenta de la Comisión Nacional de la Carrera de Comunicación Social. Autora de textos sobre la especialidad de Comunicación Social. Docente y asesora de la Maestría para la Universidad Bolivariana de Venezuela. Colaboradora en publicaciones especializadas cubanas y extranjeras.

Miriam Rodríguez Betancourt

Doctora en Ciencias de la Comunicación. Profesora Titular de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Miembro del Tribunal Permanente de Doctorado de la Facultad de Comunicación. Autora de textos docentes para la carrera de Periodismo a nivel nacional. Profesora invitada en Universidades de México y Venezuela. Colaboradora de publicaciones especializadas cubanas y extranjeras. Premio Nacional de Periodismo José Martí.

Alonzo Ramírez Alvarado

Ph. D. en Estudios Interculturales (Estados Unidos), estudios de Doctorado en Gestión Ambiental en la Universidad Nacional de Cajamarca. Profesor de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Cajamarca. Miembro del equipo de elaboración del Plan General de investigación de la Universidad Nacional de Cajamarca.



Edgardo Ricardo Romero Fernández

Doctor en Ciencias Filosóficas en la Universidad Central de Las Villas-Instituto de Filosofía de La Habana, Cuba. Posdoctorado en Pensamiento político latinoamericano en la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesor Titular e Investigador de Pensamiento Político Latinoamericano y Sociología de la Educación. Decano de Ciencias Sociales. Asesor de planificación social en un municipio del Estado de Mato Grosso, Brasil. Presidente de la Cátedra Andrés Bello para la Integración Latinoamericana. Miembro del Comité de Doctorados del Convenio Andrés Bello. Director del Departamento de Filosofía de la UCLV.

Cyntia Raquel Rudas Murga

Maestra en Derecho Constitucional en la Universidad Autónoma de Guerrero. Diplomado y Especialista en Derecho de las Nuevas Tecnologías de Comunicación e Información. Graduada con honores de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo (UPAGU), Cajamarca, Perú. Ganadora del primer concurso de investigación jurídica "Pluralismo jurídico y rondas campesinas en Cajamarca". Autora y coautora de varios libros. Ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales.

Doris Castañeda Abanto

Doctora en Ciencias (especialidad en Desarrollo Rural) por el Colegio de Posgraduados, México. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cajamarca, de la Escuela de Posgrado y de la Universidad Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca, Perú. Ha realizado diversas investigaciones locales e internacionales. Escribe artículos para revistas científicas y libros de cobertura nacional e internacional.

Leobardo Jiménez Sánchez

Docente-Investigador Emérito del Colegio de Posgraduados, México.

Homero Bazán Zurita

Biólogo. Docente universitario y Vicerrector de Investigación y Posgrado-Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo-Cajamarca, Perú.

Rita Angulo Villanueva

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-Investigadora en la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra de la Universidad Autónoma de Guerrero. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Guerrero. Perfil PROMEP. Coordinadora regional del Consejo Editorial de la Colección “Debates Educativos e Imaginario Social”. Articulista en diversos libros y revistas arbitrados nacionales e internacionales.

Joel Iturio Nava

Cuenta con estudios de doctorado en Didáctica y Conciencia Histórica por el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Es Profesor-Investigador de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero; imparte clases en la Licenciatura y Maestría en Historia. Ha publicado artículos relacionados con la Historia y es coautor de algunos libros publicados por la universidad.

Salomón Mariano Sánchez

Doctorante en Literatura por el CIDHEM. Profesor-Investigador en la Unidad Académica de Filosofía y Letras (UAG). Participante



en el Congreso Internacional Homenaje a Noé Jitrik (BUAP). Ponente en Congresos Internacionales. Ha participado en investigaciones internacionales en la Universidad de Buenos Aires, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad César Vallejo, en Lima. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Miembro de la Asociación Mexicana de Retórica.

Javier Casiano Reachí

Coordinador del Posgrado en la Facultad Ciencias de la Educación, integrante de la Comisión Institucional de Desarrollo Educativo de la UAG para el diseño curricular por competencias de planes de estudio. Perfil preferente PROMEP. Integrante del CA en Consolidación “Modelos de Evaluación en Educación Media Superior y Superior”.

Jaime Salazar Adame

Doctor en Ciencias Políticas. Profesor-Investigador en el programa educativo de Historia de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero. Autor y coautor de libros y artículos científicos a nivel nacional e internacional.

José Luis Aparicio López

Estudiante del Doctorado en Ciencias Ambientales por la Unidad de Ciencias del Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Guerrero. Director del Área de Docencia de la Universidad Autónoma de Guerrero. Representante ante el Observatorio Mexicano para la Innovación Educativa dependiente de la ANUIES. Representante ante la Comisión Nacional para la Innovación Curricular dependiente de la ANUIES. Profesor de Tiempo Completo de la Unidad Académica de Psicología. Coautor de varios libros estatales, nacionales e internacionales.

Eleuterio Sánchez Esquivel

Maestro en Ciencias en el Área de Educación Superior por la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Guerrero. Jefe del Área de Educación Superior y Posgrado de la Universidad Autónoma de Guerrero. Participante en la Dirección General de Educación Superior en Guerrero. Coordinador de la Licenciatura en la Unidad Académica de Ciencias de la Educación. Coautor de libros y artículos nacionales.

Juana Beltrán Rosas

Doctora en Enfermería en el Área de Salud Pública por la Universidad de São Paulo. Profesora-Investigadora en la Unidad Académica de Enfermería No 1. Evaluadora Externa del Consejo Mexicano para la Acreditación y Certificación de Enfermería. Organizadora y coordinadora de eventos estatales y nacionales. Árbitro de la revista científica *Horizontes de Salud* (UNAM). Enfermera Docente certificada por el Consejo Mexicano de Certificación de Enfermería, 2010. Coautora de libros y artículos científicos.

Ramón Bedolla Solano

Doctor en Ciencias de la Educación en el Departamento de Posgrado de la Escuela Normal Superior Justo Sierra de Acapulco y Doctor en Desarrollo Regional en la Unidad Académica de Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Guerrero. Perteneció al Cuerpo Académico Innovación Educativa y Sustentabilidad. Ha publicado en revistas electrónicas nacionales e internacionales. Participante en foros y talleres nacionales e internacionales. Cuenta con Reconocimiento al Perfil Deseable. Perteneció al Padrón Estatal de Investigadores por el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del estado de Guerrero.



Columba Rodríguez Alviso

Doctora en Geografía (Sociedad y Territorio) por la UNAM. Jefa del Área de Educación Continua, Abierta y a Distancia en la Universidad Autónoma de Guerrero. También ha colaborado en CENEVAL. Autora de libros de texto y materiales didácticos de primaria, secundaria y bachillerato. Tiene artículos científicos publicados, capítulos de libros arbitrados y resúmenes en memorias de Congresos. Ponente, moderadora y relatora en congresos. Miembro académico de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

Arturo Miranda Ramírez

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Doctor en Ciencias Políticas por el Centro de Investigación en Docencia y Humanidades del Estado de Morelos. Docente-Investigador con perfil PROMEP. Fundador de la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Morelos. Autor de libros y artículos científicos nacionales e internacionales.

José Enrique González Ruiz

Doctor en Derecho y Ciencia Política, defensor de los derechos humanos, autor y coautor de varios libros, ponente en eventos nacionales e internacionales, ex Rector de la Universidad Autónoma de Guerrero, ex Coordinador de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Presidente de la Comisión de la Verdad del Estado de Guerrero.

La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI, se terminó de imprimir el 15 de marzo de 2015, en los talleres de Ediciones Verbolibre, S.A. de C.V., 1 o. de mayo núm.161 -A, Col. Santa Anita, Deleg. Iztacalco, México, D.F., C.P. 08300. Tel.: 3182-0035. <edicionesverbolibre@gmail.com>. La edición consta de 1 000 ejemplares.

Ante los recientes hechos violentos ocurridos en contra de los estudiantes normalistas de Ayotzinapa (Guerrero, México) se ha abierto una herida en la sociedad mexicana que, con el paso del tiempo, en lugar de sanar, se ha vuelto una laceración purulenta cuyas deyecciones son la indignación y el repudio que se extienden alrededor de todo el orbe. Estos crímenes han venido a confirmar el hecho de que la educación, aunque se proclama como un derecho universal, es más bien una herramienta del sistema que intenta crear autómatas al servicio de los gobiernos neoliberales en vez de propiciar el desarrollo del espíritu humano en aras de una mejora social.

Así, aunque los artículos que lo conforman refieren no sólo al panorama educativo mexicano, pertinentemente sale a la luz este volumen, en el que la lucha por una educación gratuita, crítica y humanista es tanto su origen como su objetivo.

ISBN: 978-607-9426-10-1



9 786079 426101



VIVOS LOS LLEVARON
VIVOS LOS QUEREMOS

