

Contenido

PALABRAS EN VOZ ALTA

<i>Editorial</i>	3
Ruth Catalina Perales Ponce	
Lázaro Uc Mas	

VOCES SABIAS

<i>La transformación de la educación multicultural.</i>	
<i>La lucha sigue.</i>	7
Ronald W. Wilhelm	
Gloria Contreras	
<i>Posturas y conceptos de trabajo docente en la reforma educativa neoliberal: pedagogías o ideologías de profesionalización</i>	20
Susan Street Naused	
<i>La educación en el marco de la globalización: Una construcción desde lo local hacia lo universal</i>	
Sonia Comboni Salinas	
José Manuel Juárez Núñez	30

PALABRAS VIVAS

<i>La escuela ante los tiempos de posmodernidad: ¿Cómo enfrentar el racismo, la interculturalidad, y otras formas de discriminación social y educativa?</i>	51
Rosamary Selene Lara Villanueva	
<i>La escuela moderna: entre la racionalización y la subjetivación</i>	63
Lázaro Uc Mas	
<i>Ciudadanía y universidad pública</i>	76
Amelia Molina García	
Humberto Mejía Zarazúa	
<i>La investigación sociopsicoanalítica desde los posgrados en educación: una propuesta para abordar las consecuencias de la globalización</i>	85
Alicia Colina Escalante	
<i>La teleformación una modalidad de la educación a distancia propia para los programas de posgrado</i>	93
Lidia Mercedes Lara Díaz	
Coralía Juana Pérez Maya	
María de los Ángeles Navales Coll	

PALABRAS ACENTUADAS

<i>Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva) De Andy Hargreaves</i>	104
Luis Jesús Ibarra Manrique	

PALABRAS PREGONERAS 107

PALABRAS DE LOS LECTORES 109

NORMAS PARA COLABORADORES. 110

Consejo Directivo
Lya E. Sañudo Guerra
María del Socorro García Flores
Ruth C. Perales Ponce
Martha Vergara Fregoso
María Marcela González Arenas
Luis Jesús Ibarra Manrique
Fernando Rivas Rivas

Comité Editorial
Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas
María Teresa Fregoso Haro
Juan Manuel Sánchez Ocampo
María Guadalupe García Alcaraz
Alberto Ibarra García
José Lino Martínez Martínez
Rosamary Selene Lara Villanueva
Olivia Mireles Vargas
Mauricio López Alvarado
William Mantilla Cárdenas
(Colombia)

Participan en este número
Ronald W. Wilhelm
Gloria Contreras
Susan Street Naused
Sonia Comboni Salinas
José Manuel Juárez Núñez
Rosamary Selene Lara Villanueva
Lázaro Uc Mas
Amelia Molina García
Humberto Mejía Zarazúa
Alicia Colina Escalante
Lidia Mercedes Lara Díaz
Coralía Juana Pérez Maya
María de los Ángeles Navales Coll
Luis Jesús Ibarra Manrique

Editores
Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas

Todos los artículos se someten a
revisión y dictaminación. En este
número contamos con arbitraje
internacional.
Registro en trámite

Suscripciones
Correspondencia
revista@redposgrados.org.mx

Diseño e impresión
Ediciones de la Noche
Madero 687
Guadalajara, Jalisco.
edicionesdelanoche@gmail.com

Fotografía:
Liliana Zaragoza Cano
lia.zaragoza@gmail.com



INSTITUCIONES MIEMBROS DE LA RED



Estado de Jalisco

Centro de Estudios de Posgrado
Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Secretaría de Educación Jalisco
Universidad La Salle Guadalajara
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara

Estado de Colima

Universidad de Colima

Estado de Guanajuato

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato, Guanajuato
Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Centro de Actualización del Magisterio Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112 Celaya, Guanajuato

Estado de Nayarit

Universidad Autónoma de Nayarit

Estado de Hidalgo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad La Salle Pachuca

Estado de Nuevo León

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual
Universidad Regiomontana
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad de Monterrey

Estado de Sinaloa

Universidad Autónoma de Sinaloa

Estado de Veracruz

Universidad Pedagógica Veracruzana

Estado de Yucatán

Universidad Autónoma de Yucatán

Revista *Red* es una publicación semestral de la Red de Posgrados en Educación, AC, con domicilio en Regina 1766, Guadalajara, Jalisco, México. Tel. (0133) 38 24 88 28. www.redposgrados.org.mx.
Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción del contenido de esta revista siempre y cuando se cite la fuente.
Agradecemos el apoyo económico otorgado por el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco (COECYTJAL) para la publicación de este número.

Editorial

Para el ciudadano común, poco a poco se revela una verdad irrefutable: su dinámica social inmediata está cada vez más influida por una diversidad de acontecimientos que ocurren en otros lugares del planeta. En los últimos treinta años, lo que le sucede a cualquiera de sus habitantes forma parte de nuestras vidas. Así, sufrimos los pesares socio-políticos del Medio Oriente; admiramos el repunte económico de Japón, China y los países de la Cuenca del Pacífico; seguimos las peripecias económicas de Europa; nos solidarizamos con los esfuerzos titánicos de los países africanos por forjarse un lugar en el concierto de las naciones; estamos interesados en las luchas de América Latina por sacudirse los yugos internos y externos que la agobian.

En efecto, nos enteramos que la llamada primera crisis de la globalización de 1994 aquejó no sólo al país de origen, México, sino que impactó a otros relacionados económicamente con él; que una mañana de julio de 1997 la crisis asiática afecta el PIB de países como Rusia y los que integran América Latina; que en el 2001 Brasil sufre un tropiezo económico y esto repercute en Argentina. Lo anterior no sucede sólo en el ámbito económico, las migraciones de la última mitad del siglo pasado se generalizan en varios puntos del planeta y colocan en la agenda académica y política el asunto de la interculturalidad. La vinculación entre los países deriva en la adopción de nuevas formas de política. Grupos ecologistas nos han enseñado que la responsabilidad del destino del planeta Tierra compete a todos sus habitantes. En fin, los sucesos del mundo ya no se experimentan como eventos que atañen a otros, sino que paulatinamente cobramos conciencia de que aquello que *les* sucede, resulta que también *nos* sucede.

En este sentido, lo local, lo inmediato, se construye alternativamente con lo global, lo planetario. En este marco, la construcción del ser individual rebasa con mucho la comunidad territorial y se articula, necesariamente, con una dinámica social planetaria. De este modo el YO individual entronca con las historias de otros individuos para forjar presentes que nos involucran a todos.

Por ello, al dar o recibir educación en la época actual, al diseñar o llevar a cabo cualquier proceso de construcción de subjetividades, ha de pensarse en un presente y en un futuro planetario. La vivencia trasciende la interacción cara a cara, inmediata y fugaz, abarca poco a poco, imágenes distantes que moldean la experiencia individual.

Así, la globalización no es sólo un gran escenario donde han de ventilarse los caminos de la educación, sino que se convierte a la vez en los fines mismos de la tarea de educar. Al discutir la formación de las anteriores, actuales y futuras generaciones se debe considerar la interacción dialéctica entre la globalización como condición y fin del hecho educativo. Condición, por la creación de relaciones mundiales que la sustentan, y fin, porque en este marco de relaciones han de desenvolverse los estudiantes. Y se convierte en asunto problemático para la educación en tanto importa discutir cuáles son las condicionantes actuales de la función de la escuela y sobre todo reflexionar hacia qué opciones de mundo contribuye el trabajo cotidiano escolar.

La globalización como condición y como fin pone en la agenda mundial el estatuto del saber, y con ello la formación de una generación “globalizada”. Los actuales estudiantes de los sistemas educativos serán mañana los miembros de una sociedad a la que ya se le llama “de la información”, cuya constitución ciudadana depende en gran parte de la capacidad de la escuela para proporcionar opciones reales de construcción de la ciudadanía.

Por lo anterior, educar en la denominada sociedad de la información obliga a preguntarse los límites y las posibilidades de la escuela en su contribución a la formación de sujetos que no sólo se integren, sino que sean capaces de concebirse como ciudadanos del mundo, altamente competitivos y corresponsables con el desarrollo sustentable, la diversidad y la equidad.

Así, en este tercer número se ofrece la posibilidad de escuchar desde las voces de los autores las preocupaciones, ventajas y cuestionamientos que ha generado el fenómeno de la globalización, el cual es abordado desde tres ejes principales: el educativo, los sujetos y los procesos. En el primero se plantean discusiones en torno a la función de la escuela como vehículo para la transformación de la educación hacia una educación multi e intercultural que permita la inclusión y la equidad de las personas en todos los espacios de expresión, asimismo la alternativa de la teleformación como medio para configurar una educación capaz de responder a los desafíos de mayor cohesión social, de participación política, de empleabilidad e ingreso al mundo laboral.

Respecto a los sujetos, se estudian los efectos de la globalización en la salud mental de los individuos; se revisa también el trabajo docente de los profesores en el marco de las nuevas políticas y sistemas educativos, sin dejar de lado el análisis que merece el papel del estudiante como el actor principal que se demanda para el logro de ciudadanos más democráticos, en una sociedad capaz de abatir las formas de discriminación racial, cultural y socioeconómica.

En cuanto a los procesos, éstos se debaten entre lo macrosocial y su repercusión en lo microsocia; se esbozan posibilidades de inéditos procesos de construcción de subjetividades (multiculturalismo) que derivan en un nuevo tipo de racionalización.

A partir de estas ideas surgen nuevas preguntas que no se agotan en el número de una revista, pero que intentan continuar la discusión con nuestros lectores para discernirlas y sobre todo para aventurar caminos hacia la construcción de una sociedad global en la que la acción cotidiana personal favorezca o no al desarrollo de “los otros”.

Los editores

Ruth Catalina Perales Ponce

Lázaro Uc Mas



La banda en el Cervantino.

La transformación de la educación multicultural

La lucha sigue

Ron W. Wilhelm*

Gloria Contreras**

En este ensayo presentamos una breve historia del proceso de transformación de la educación multicultural en Estados Unidos de América desde su inicio en la década de los sesenta hasta el presente. Incluimos una discusión sobre la resistencia de los maestros principiantes para poner en práctica y tratar el tema de la educación multicultural. Ofrecemos una tipología de resistencia para identificar sus características específicas e intervenir con temas, prácticas didácticas y currículo apropiado y así avanzar en la capacitación de nuestros alumnos en el multiculturalismo.

Palabras clave: educación multicultural, resistencia, enseñanza culturalmente sensible.

La educación multicultural es un término ambiguo, pero en su centro reside el concepto de la equidad; en otras palabras, igualdad de acceso al poder social y político para miembros de grupos minoritarios. En este artículo el término se utiliza para describir tanto un movimiento que busca la reforma social, como una estructura curricular en evolución que surgió durante las luchas por los derechos civiles y los movimientos de concientización de la década de los sesenta pero cuyas raíces se remontan hasta el trabajo de Carter G. Woodson y W. E. B. DuBois en los años treinta. La educación multicultural en Estados Unidos se ha transformado mediante una lucha constante, la cual comenzó con la creación de programas de estudios étnicos en universidades durante la década de la agitación social.

En los años sesenta, los defensores de estudios étnicos desafiaron la asimilación social y atacaron el racismo y el eurocentrismo en las instituciones de educación superior. Los especialistas en los colegios y las universidades que dirigieron el movimiento, demandaron la inclusión de cursos de estudios étnicos para ser-

* Profesor-investigador del Departamento de Teacher Education and Administration University of North Texas. Correo electrónico: wilhelm@coe.unt.edu

** Profesora-investigadora del Departamento de Teacher Education and Administration University of North Texas. Correo electrónico: contrera@coe.unt.edu

vir mejor a las necesidades de las minorías. Los cursos sobre los México-americanos, los afro-americanos, los indígenas y otros grupos étnicos, se enfocaron en el conocimiento histórico y en la singularidad cultural de grupos, y los estudiantes que se matricularon en esas clases eran mayormente miembros de esos mismos grupos. Así, México-americanos se matriculaban en clases de estudios sobre chicanos, los africano-americanos llenaron los cursos en estudios sobre los negros, los indígenas se estudiaron a sí mismos, también. Generalmente el estudiante no minoritario, el blanco, de descendencia europea, siguió su vida no analizada, por su privilegio de ser blanco y por el prejuicio institucionalizado.

A medida que se desarrollaron nuevos cuadros de especialistas provenientes de los grupos tradicionalmente marginados, introdujeron una voz innovadora y presentaron una crítica sustancial al canon de la cultura occidental. Cuando esos especialistas de varios grupos étnicos minoritarios entraron en diálogo acerca de las experiencias de su grupo, crearon un paradigma curricular nuevo. Como resultado de sus esfuerzos y de la proliferación de cursos de estudios étnicos la educación multicultural se transformó un poco, cediendo a la educación multiétnica.

Una suposición básica de la educación multiétnica fue que los grupos étnicos en EU tuvieron tanto experiencias semejantes como diferentes, y que éstas se podrían estudiar para generar conceptos y teorías útiles acerca de las razas, la etnicidad y el pluralismo cultural (Rodríguez, 1990; Appleton, 1983). Sin embargo, en el análisis final la educación de estudios étnicos y la educación multiétnica produjeron un impacto pequeño en las normas y en las prácticas educativas. Por lo tanto, el concepto de la educación multicultural surgió de una necesidad para tratar mejor la abundante información producida en los sesenta acerca de grupos minoritarios y su posición en la sociedad. Además, muchos expertos abogaron por una educación multicultural para alentar

la lucha continua contra el prejuicio institucionalizado y por cumplir las promesas de la legislación, así como los derechos civiles de 1964. Básicamente, el significado limitado de *igualdad*, como se expresó en la Declaración de la Independencia y en la Constitución de Estados Unidos (1783), sirvió como impulso para el desarrollo de la teoría de la educación multicultural.

En general, a nivel universitario a medida que los cambios curriculares se dieron, la comunidad afroamericana protestó debido a que las políticas no tomaban en cuenta sus necesidades académicas, especialmente lingüísticas, y que los cambios curriculares no se enfocaban en resolver las necesidades educativas de su comunidad. Básicamente la indiferencia y la insensibilidad curricular hacia la comunidad México-americana desembocaron en una demanda por un programa académico especial dirigido a las necesidades culturales y lingüísticas de la comunidad México-americana. Su lucha resultó en la aprobación de la Bilingual Education Act de 1967. Esta ley se dio en respuesta a las demandas académicas de los estudiantes México-americanos y de organizaciones como League of United Latin American Citizens (LULAC), G. I. Forum y Mexican American Legal Defense and Education Fund (MALDEF). Según San Miguel (1987), la popularidad de la educación bilingüe se incrementó por su utilidad para presionar para que las escuelas respondieran a la cultura hogareña. Una educación bilingüe efectiva demandó realizar cambios profundos en todos los aspectos de la educación pública. Como resultado, se establecieron programas de educación bilingüe/bicultural en muchos distritos escolares del país. Ese hecho adelantó el concepto de la educación multicultural por su enfoque en elementos culturales y lingüísticos.

Por los años setenta, según sus propias declaraciones, las asociaciones profesionales de educación que avalaron y reconocieron la diversidad de la sociedad asumieron un compromiso con la justicia social y la equidad educati-

va. Digna de mención por su liderazgo en afirmar la igualdad fue la American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). La posición de la organización, difundida en su documento *No One Model American* (AACTE, 1973), estableció el concepto de la educación multicultural, que llegaría a ser luego una parte integral del proceso nacional de la acreditación para programas de preparación para el magisterio. La declaración, corta pero poderosa sobre la educación multicultural, comienza con la afirmación de la diversidad:

La educación multicultural es la educación que avala el pluralismo cultural. La educación multicultural rechaza la opinión de que las escuelas deben buscar desaparecer las diferencias culturales o la opinión de que las escuelas deben tolerar meramente el pluralismo cultural. En lugar de eso, la educación multicultural afirma que las escuelas se deben orientar hacia el enriquecimiento cultural de todos los niños y la juventud con programas orientados a la conservación y la extensión de la diversidad cultural como un hecho de la vida en la sociedad americana, y afirma que esta diversidad cultural es un recurso valioso que se debe preservar y debe ser extendida. Afirma que las instituciones de educación superior deben esforzarse para preservar y aumentar el pluralismo cultural (AACTE, 1973, p. 264).

Con el tiempo, la importancia de la educación multicultural se reflejó en las declaraciones oficiales de otras organizaciones profesionales. El National Council for Social Studies (NCSS) desarrolló también una guía para un currículo multicultural muy usada por la evaluación de programas para la educación multicultural, *Curriculum Guidelines for Multicultural Education* (Banks, Cortés, Gay, García, y Ochoa, 1976). Con la evolución continua de la educación multicultural se formó la National Association for Multicultural Education (NAME), dirigida ampliamente por el liderazgo de AACTE, que había desarrollado *No One Model American*. La NAME tomó en conside-

ración numerosos significados existentes de la educación multicultural utilizados por expertos, investigadores y organizaciones durante un periodo de 30 años para crear su propia definición en 2003. Lo siguiente es parte de la misma, formulada por la NAME:

La educación multicultural es un concepto filosófico construido con base en los ideales de la libertad, la justicia, la igualdad, la equidad y la dignidad humana reconocidos en varios documentos, tales como *La Declaración de la Independencia de los Estados Unidos*, las *Constituciones de África del Sur* y de los EU, y la *Declaración Universal de Derechos Humanos* adoptada por las Naciones Unidas, afirma nuestra necesidad de preparar a estudiantes para sus responsabilidades en un mundo interdependiente, reconoce el papel que las escuelas pueden desempeñar en desarrollar las actitudes y valores necesarios para una sociedad democrática. Avala las diferencias culturales y afirma el pluralismo que estudiantes, sus comunidades y los maestros reflejan. Desafía todas formas de discriminación en las escuelas y sociedad por la promoción de principios democráticos de la justicia social. La educación multicultural es un proceso que penetra todos los aspectos de las prácticas escolares, las normas y las organizaciones como un medio para asegurar los niveles más altos del logro académico para todos los estudiantes. Los ayuda a desarrollar un concepto positivo de sí mismos debido a que les proporciona el conocimiento acerca de las historias, las culturas y las contribuciones de diversos grupos. Prepara a todos los estudiantes para trabajar activamente por la equidad estructural en organizaciones e instituciones proporcionándoles el conocimiento, las disposiciones y las habilidades para la redistribución del poder e ingresos entre grupos diversos. Así, el currículo escolar debe enfocarse directamente en los asuntos de racismo, sexismo, clasismo, lingüicismo, discapacidad, edad, heterosexismo, intolerancia religiosa y de xenofobia (<http://www.nameorg.org>)

Como la declaración oficial de la NAME lo refleja, el multiculturalismo se ha ensanchado

para incluir el tratamiento igual para aquellos individuos a quienes se les han negado los beneficios de una educación basada en su raza, color, origen nacional, sexo, idioma nativo, edad, posición económica, estilo de vida, preferencia religiosa o excepcionalidad. Es dentro de esta concepción inclusiva de la equidad que guía actualmente la práctica educativa en EU, que Sonia Nieto (2004), quien aboga por programas comprensivos de educación multicultural, clasifica el nivel de apoyo para el pluralismo en las siguientes categorías: la tolerancia, la aceptación, el respeto, la afirmación, la solidaridad y la crítica. Cómo llevar a la práctica estos niveles de la educación multicultural en las escuelas sigue siendo un desafío, especialmente en el nivel más poderoso de apoyo para la diversidad, que es el de la afirmación, solidaridad y crítica. Aunque muchos educadores en todo nivel a menudo promueven principios básicos de la teoría de la educación multicultural, su currículo y sus prácticas pedagógicas revelan una falta fundamental de comprensión, si no una resistencia abierta, a la meta principal del multiculturalismo que es, en otras palabras, una oposición a un currículo y enseñanza asimilacionista y eurocéntrica. Wilhelm (1994) y Gay (1995), entre otros multiculturalistas, han expuesto la brecha existente entre la teoría multicultural y la práctica multicultural. Jonathan Kozol, autor de *Savage Inequalities* (1991), documentó la manera en que Estados Unidos ha retrocedido en el campo de la educación después de más de 40 años de lucha por los derechos civiles.

El caso de Texas

A nivel estatal, en el sistema de educación pública (desde kínder hasta último año de preparatoria) de Texas se evalúan todos los distritos y escuelas por los resultados del examen estatal Texas Assessment of Knowledge and Skills (TAKS). El estado se compone de 1,037 distritos escolares y 7,813 escuelas. En el año académico 2003-2004 los hispanos represen-

taron 43.8% del número total de estudiantes, mientras los blancos constituyeron 38.7% de la población estudiantil. Permanentemente, los hispanos obtuvieron un nivel más bajo en todas las materias del TAKS (lectura, matemáticas, escritura, ciencias naturales y ciencias sociales) en comparación con sus compañeros blancos. Mientras 58% de hispanos alcanzó el estándar de TAKS para todas materias del examen, 81% de estudiantes blancos alcanzó el mismo estándar. Igualmente las tasas de deserción para hispanos y blancos eran 7.1 y 2.2 %, respectivamente. Sólo 45.7% de estudiantes hispanos de la clase de 2003 realizaron el examen para ingresar en las universidades, mientras que 66.4% de los blancos realizaron la prueba. Otra vez, menos hispanos que blancos alcanzaron el puntaje mínimo aceptable Scholastic Aptitude Test (SAT) de 1,110 ó 24 que es el criterio del American College Testing (ACT) (Texas Education Agency, 2005).

¿Cómo se explica la disparidad en el desempeño académico entre hispanos y blancos? Algunas investigaciones señalan que el desacuerdo cultural y lingüístico que muchos estudiantes hispanos experimentan en las escuelas públicas de Estados Unidos son factores significativos. Los estudiantes hispanos, en particular los recién inmigrados, a menudo experimentan que en la escuela los elementos culturales superficiales (por ejemplo el alimento, el idioma, lo estético) y los elementos culturales más profundos (por ejemplo las normas, las creencias, los valores, el tiempo/las relaciones del espacio) chocan con las creencias y prácticas culturales de su familia. Los procesos de enculturación en el aula muchas veces son contrarios a esas prácticas de la familia y el barrio. El desacuerdo cultural de los estudiantes es agravado por un equipo docente poco preparado para entender, mucho menos apreciar y privilegiar, sus conocimientos y habilidades culturales.

Numerosos especialistas han abogado por incluir la teoría e investigación en la enseñanza culturalmente sensible como una base váli-

da de conocimiento en programas de preparación para el magisterio (Au y Kawakami, 1994; Bowers y Flinders, 1990; Delpit, 1991; Gay, 1995; Grant y Secada, 1990; Huber, 1991; Ladson-Billings, 1990; Pewewardy, 1994; Shade, 1997; Smith, 1991; Zeichner, 1993). La pedagogía o enseñanza culturalmente sensible implica sincronización o congruencia cultural; en otras palabras, un proceso por el cual el o la docente privilegia el capital cultural del estudiante como una parte integral del currículo oficial. Valorar la sabiduría y las experiencias extraescolares habilita a los educadores para construir puentes al conocimiento y destrezas desconocidas. La enseñanza culturalmente sensible se basa en cuatro premisas: a) la cultura influye en la manera en que un individuo aprende; b) los maestros deben entender la cultura familiar de sus estudiantes y traducir su comprensión en su currículo y prácticas didácticas; c) como fue mencionado previamente, la incongruencia cultural entre la cultura escolar y la del hogar constituye una barrera de aprendizaje para muchos estudiantes de las minorías étnicas y para estudiantes que aprenden el inglés; d) los educadores que poseen una base de conocimiento de las culturas hogareñas y de la cultura dominante, pueden establecer una congruencia cultural para contextualizar culturalmente el proceso de aprendizaje (Smith, 1998).

Un componente esencial en un programa de preparación de docentes que intenta promover la equidad para todos los estudiantes, consiste en una base de conocimiento en el desarrollo del currículo culturalmente sensible. Para Smith (1998), un currículo multicultural bien diseñado contiene experiencias de aprendizaje y lecciones que: a) mueven a los estudiantes del “culturalmente familiar” o “culturalmente pertinente” al no familiarizado; b) desarrollan la identidad étnica del estudiante de negativa a positiva, del “cautiverio psicológico étnico” al multiculturalismo y globalismo (Banks, 2001); c) aumentan los contactos interpersonales y la calidad de re-

laciones interracial e interculturales con diversas personas; d) aumentan el conocimiento de los estudiantes de su propia cultura y de las culturas de otros; e) habilitan a estudiantes para examinar los asuntos, conceptos, temas y acontecimientos humanos por las múltiples perspectivas de culturas diferentes; f) habilitan a los estudiantes en la aplicación del conocimiento multicultural a analizar y resolver problemas sociales y a vivir un estilo de vida multicultural.

La experiencia de la Universidad del Norte de Texas (University of North Texas)

La preparación de maestros en un estado tan diverso como Texas, donde estudiantes hispanos forman la mayoría, sigue siendo un desafío. Los maestros blancos componen 71.1% del equipo docente, mientras que los hispanos y afroamericanos sólo constituyen 18.8 y 8.8% de todos los maestros, respectivamente (Texas Education Agency, 2005). En la Universidad del Norte de Texas (UNT) una meta importante del programa universitario para los estudiantes de pregrado incluye proporcionarles conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ayudarles a funcionar con eficiencia en una sociedad cada vez más diversa. Además, ciudadanos futuros necesitan desarrollar una competencia multicultural que les permita cruzar literal e ideológicamente las fronteras nacionales y fomentar una comprensión de que los destinos de la gente de la tierra se interrelacionan estrechamente (Banks, 2002; Becker, 1979). A todos los estudiantes de pregrado en la UNT se les requiere para tomar una asignatura en estudios culturales, diversidad, y otras. El diseño de ese requisito se basó en ocho objetivos ejemplares de la educación:

1. Entender la diversidad de culturas humanas.
2. Entender las relaciones entre los sistemas económicos, sociales, políticos, de entorno y simbólicos de las sociedades.
3. Comparar y contrastar las conductas humanas en contex-

tos culturales diferentes. 4. Analizar a través de distintas culturas los aspectos diferentes y comunes de la vida humana. 5. Demostrar interconexión de experiencias humanas entre sociedades. 6. Desarrollar las estrategias para reducir el prejuicio y los estereotipos de grupos. 7. Desarrollar la sensibilidad, el respeto y la apreciación para la diversidad de culturas humanas. 8. Evaluar la diversidad en una sociedad global. Los candidatos para la certificación de maestro en los grados cuarto a octavo son requeridos para tomar un curso llamado “Explorando la diversidad a través de la acción social”. El curso se recomienda también a los candidatos de Early Childhood (preescolar), grados prekínder a tercero, y a los candidatos de certificación en los grados de la secundaria y preparatoria. Los candidatos para la certificación secundaria y preparatoria además deben tomar un curso llamado “Enseñando a poblaciones diversas”. Los candidatos de UNT, tal como la mayoría de estudiantes para la docencia a nivel nacional, han experimentado poca diversidad cultural durante su niñez, son monolingües y monoculturales, así que la atención a interacciones interraciales e interculturales se debe fomentar en su programa de preparación para la docencia. Nosotros, como educadores de maestros, nos sentimos desafiados por las experiencias limitadas de diversidad cultural que muestran nuestros alumnos y por su cosmovisión, construida por fuerzas sociales hegemónicas tales como la religión, los medios de comunicación, y un currículo enajenante desde la escuela pública hasta la educación superior. Los autores de este ensayo intentamos desarrollar en nuestros estudiantes una “conciencia de oposición” (Duarte y Smith, 2000) con la que ellos puedan comprometerse a una crítica continua de las varias manifestaciones del racismo y eurocentrismo en la sociedad estadounidense en general, y en el proceso educativo en particular. Creemos que los cursos de la educación multicultural deben proporcionar a los estudiantes oportunidades para explorar sus prejuicios hacia va-

rios grupos y su falta de conocimiento acerca de varios grupos para que puedan desarrollar las bases sólidas de su conocimiento (Smith, 1998), habilidades y disposiciones relacionadas con la educación de niños, con atención particular a su género, diversidad étnica y lingüística, necesidades especiales en aprendizaje, clase social y orientación sexual.

Por medio de innumerables experiencias, incluso a través de entrevistas con estudiantes que aprenden inglés, *English language learners* (ELL), con simulacros interculturales, con poetas diversos, y con su participación en acontecimientos culturales locales, alentamos a nuestros alumnos a encontrar “al otro” y reflejarse profundamente en sus experiencias para su propia peregrinación, así como también para las implicaciones en cuanto a su trabajo futuro con sus alumnos. Existen varias metas: a) discernir las diferencias finas entre maestros efectivos de alumnos tradicionalmente marginados y maestros exitosos de alumnos blancos de la clase media; b) aprender a identificar las normas y las prácticas que perpetúan la injusticia e inequidad en el sistema educativo, particularmente en cuanto a las “dizque” minorías étnicas, los pobres, las mujeres, los discapacitados y los estudiantes homosexuales y que resultan en una escolarización meritocrática en vez de democrática; c) desarrollar una comprensión de principios de planificación curricular no sexista y culturalmente inclusiva; d) desarrollar un conocimiento de la vasta diversidad lingüística de Estados Unidos y deshacerse, asimismo, de sus prejuicios hacia estudiantes lingüísticamente minoritarios y los hablantes de un dialecto del inglés, y e) practicar la aplicación de los principios y las estrategias para enseñar el contenido académico y las habilidades del lenguaje a estudiantes que aprenden inglés.

Smith (1998) reporta: “la base del conocimiento de experiencia más pertinente para la preparación de maestros para aulas culturalmente diversas consiste en aquellos aprendizajes acerca de la diversidad que se han extraído

de las experiencias vividas por los mismos candidatos y de sus experiencias clínicas supervisadas” (p. 91). Un importante componente del semestre de práctica de los aspirantes a ser maestros de la UNT, es la interacción con alumnos de diversas experiencias y necesidades académicas, combinada con una reflexión sistemática acerca de sus interacciones (Grimmett, MacKinnon, Erickson y Riecken, 1990; Schon, 1990). Por su reflexión sistemática acerca de sus propias experiencias con la diversidad dentro y fuera del aula, los candidatos tienen la oportunidad de construir su propia base personal de conocimiento acerca de la diversidad.

La resistencia de los candidatos hacia la educación multicultural

El proceso de ayudar a los candidatos a desarrollar su propia base de conocimiento acerca de la diversidad ha sido arduo para los autores de este ensayo, así como también para otros instructores que enseñan temas semejantes. Un tema común en conferencias y publicaciones sobre la educación multicultural continúa siendo la resistencia de candidatos y docentes practicantes hacia los principios básicos y las metas de la educación multicultural, y cómo vencer tal resistencia. En un esfuerzo por entender mejor y responder al desafío representado por la resistencia docente, los autores ofrecen una tipología tentativa de la resistencia. La tipología la desarrollamos a partir de los comentarios de nuestros alumnos tanto de pregrado como de posgrado, durante las discusiones de clase o por escrito en sus tareas. Hemos identificado tres categorías o tipos mayores de la resistencia docente: a) la resistencia relacionada con la identidad blanca (descendencia europea); b) la relacionada con la identidad de ser maestro, y c) la basada en las creencias religiosas o la relacionada con la cosmovisión. En el cuadro 1 presentamos subcategorías relacionadas con la resistencia basada en la identidad blanca, ilustradas con comentarios típicos de los estudiantes.

La mayoría de nuestros candidatos, así como también la mayoría de los maestros en el país, están compuestos por mujeres blancas y de la clase media. Sin embargo en nuestra experiencia, quizás por su posición social, son los varones blancos quienes a menudo ofrecen la resistencia más fuerte a la educación multicultural. Cada una de las tres subcategorías de la resistencia blanca está relacionada con las otras. Una identidad basada en la comprensión de que uno no tiene una cultura, ni realiza acciones culturales cotidianas, tiene como resultado un etnocentrismo no analizado y temor o desdén para la diferencia cultural. Trabajando con una identidad cultural inconsciente, los maestros no entienden el contexto cultural de sus aulas, su currículo y su práctica pedagógica y piensan que ejercen una práctica docente objetiva y que contiene sólo aquellos valores, normas y creencias resumidos en el currículo oficial del estado y del distrito, sin darse cuenta del contexto cultural del programa oficial. Ya que ellos no han comprendido la naturaleza de sus propias conductas culturales, tampoco comprenden cómo sus valores y conductas pedagógicas crean una cultura dentro del aula, una cultura y una aula que a menudo suelen ser hostiles a los estudiantes de culturas diferentes a la del maestro. Como se puede ver en los comentarios en el cuadro 1, enmarcada en la identidad de etnocéntrico está la creencia de que la sociedad estadounidense es inherentemente meritocrática y que cada individuo tiene igualdad de oportunidades para beneficiarse de todo lo que ofrece la sociedad. Los maestros que manifiestan esa identidad a menudo atribuyen el fracaso o académico o social de un alumno, a una deficiencia personal como la pereza o las decisiones de la vida mal hechas, en vez de cuestionar la equidad de las instituciones sociales. Ellos creen que su propio éxito se atribuye a su esfuerzo y entonces no examinan cómo su propia posición social les ofrece privilegios y oportunidades no disponibles para otros.

El etnocentrismo fácilmente se convierte en xenofobia. Quizás uno de los comentarios

Cuadro 1
Tipos de resistencia basada en la identidad de ser blanco(a)

<i>Tipo</i>	<i>Comentarios de los estudiantes</i>
Culturalmente inconsciente	Yo no tengo una cultura. Soy simplemente americano.
Etnocéntrico	Yo no soy un... (México-americano, africano-americano). Soy un americano. ¿Por qué ellos no deciden cómo quieren ser llamados y nos dicen? Pienso que hay demasiado énfasis en que todo sea equitativo e igual y por eso creamos un ambiente donde las cosas no son ni equitativas ni iguales de ninguna manera. A veces las cosas tienen que suceder a su manera sin ser alteradas. El punto clave sería poner demasiado esfuerzo en que los logros equitativos sean distribuidos entre las razas, estamos discriminando. Durante la generación en que vivió Langston Hughes, el racismo estaba desenfrenado y las minorías tuvieron poca o ninguna oportunidad de mejorar su situación. Sin embargo, yo no creo que esto sea verdad en los EU hoy día. Cada persona toma decisiones que afectan su futuro. Si pasan 20 o 30 años y esa persona no está en la posición que él cree que merece, uno debe revisar el sendero que aquella persona escogió. Demasiada gente en los EU cree hoy en un sistema que distribuye la riqueza igualmente a pesar de las decisiones (personales) y los sacrificios que uno ha hecho por toda una vida. Cualquiera que afirma estas creencias puede tener lo que quiere, pues puede decidir irse a vivir en un país comunista. Nunca me gusta escuchar de niños que han tenido que sacrificar su niñez y su inocencia para sostener a su familia. Sin embargo, cuando se enfrentan con la decisión de jugar al fútbol y morir de hambre o trabajar y comer, es fácil entender por qué ellos escogen esta opción. La gente tiene que comprender cuáles serían los resultados que ocurrirían si este tipo de sistema se eliminara. 1. Los niños en estos países no tendrían ninguna oportunidad de sacar a su familia de esta posición horrible. La probabilidad es que ellos sufrirían por la carestía y el hambre. 2. ¿Están los americanos dispuestos a sacrificar su nivel de vida para sostener a los otros en naciones subdesarrolladas? Los precios de artículos diarios se subirán como cohetes. El alimento, la ropa y el alojamiento, todos serán afectados por tal decisión. ¿Puede imaginarse usted pagar dos dólares por una naranja, 50 dólares por una camiseta o 500 dólares por un par de zapatos de lona de Nike? La economía de EU se devastaría.
Xenofóbico	Si ellos llegan a este país, deben aprender a hablar el inglés. Si yo me fuera a Francia, no sería tan arrogante para esperar que ellos hablaran inglés. Cuándo yo miro a mis estudiantes, no veo su color solamente, veo a una persona. Aunque pertenecemos a grupos diferentes, nosotros somos todos semejantes en muchas formas.

Fuente: elaboración propia.

más comunes respecto a enseñar a estudiantes diversos, es: “Cuando miro a mis estudiantes, yo no veo el color, sólo veo a personas.” Aunque muchas personas hacen esa declaración para mostrar que no tienen prejuicios por las diferencias en la apariencia física de sus estudiantes, el mero hecho de que ven la necesidad de efectuar la declaración implica un sentimiento contrario más profundo, y no analizado, de molestia con las diferencias étnicas. Según Bell (2002), la retórica y las ideas fundamentales asumidas que los maestros blancos mantienen de sí mismos y de personas de color, se han de discutir abiertamente o esos maestros corren el riesgo de confirmar sus

creencias racistas implícitas que niegan las diferencias y sus consecuencias en una sociedad racista. Aquellos maestros que se sienten incómodos con las diferencias y con la exploración del impacto social de éstas, con frecuencia cambian el tema en una discusión en la clase sobre la diferencia para enfatizar cuán semejante es la gente, es decir, buscan la oportunidad de borrar las diferencias para pronunciar que “los otros” realmente son como ellos.

Una identidad de ser blanco(a), basada en un razonamiento cultural inconsciente, etnocéntrico y xenofóbico, presenta claras implicaciones para las decisiones pedagógicas que el o la docente toma cuando trabaja con sus

alumnos con experiencias culturales diversas. En el cuadro 2 presentamos dos subcategorías de la resistencia a la educación multicultural basada en cómo los docentes, o candidatos o practicantes, consideran el rol del docente en general y, en particular los maestros de la secundaria y preparatoria, la naturaleza de su disciplina académica.

Cuadro 2
Tipos de resistencia basada en la identidad de maestro(a)

<i>Tipo</i>	<i>Comentarios de los estudiantes</i>
Materia académica "pura"	Yo enseño la física (o las matemáticas, la biología, la educación física, etcétera) y todo este material del multiculturalismo no aplica en mi materia.
Pedagogía "pura"	La buena enseñanza es la buena enseñanza. Yo enseñaría de la misma manera a cualquier grupo de niños.

Fuente: elaboración propia.

Los candidatos para la docencia construyen su identidad de maestros con base en sus experiencias personales con sus maestros antes de los cursos de preparación para el magisterio, de sus experiencias en el programa de preparación para el magisterio y de sus visiones de lo que constituye la sabiduría de su disciplina académica particular. A menudo los maestros principiantes consideran la educación multicultural como otra asignatura académica que se debe incorporar en un currículo ya excesivamente cargado. Ellos piensan que quizás temas acerca de la diversidad tienen algún sentido como parte de lecciones de las ciencias sociales o el lenguaje, pero consideran que no son de ninguna manera pertinentes para otras disciplinas académicas tales como las matemáticas y las ciencias físicas. Aunque nuestro enfoque de la educación multicultural es considerarla como una estructura filosófica en vez de una asignatura separada, a menudo nos sentimos obligados a ayudar a los maestros para que adopten tal posición y a partir de ello se aprecie cómo sus disciplinas pueden reflejar una perspectiva multicultural.

La relación de una identidad cultural inconsciente, etnocéntrica y xenofóbica con decisiones pedagógicas y curriculares es evidente en el comentario: "La enseñanza buena es la enseñanza buena. Enseñaría de la misma manera a cualquier grupo de niños." Hemos observado a maestros muy competentes con tales ideas que, al enseñar, pierden oportunidades importantes de ayudar a los estudiantes lingüísticamente diversos a entender los conceptos. Los maestros que trabajan con tal identidad no comprenden el papel que el conocimiento cultural que posee el estudiante puede ayudarlo a ganar un conocimiento nuevo. Con frecuencia muchos maestros principiantes tienen la creencia de que su papel es crear un ambiente acogedor de aprendizaje en el cual todas las opiniones son bienvenidas. Su falta de comprensión de sí mismo como ser cultural y su experiencia de vida limitada, aislada y monocultural, les proporciona pocos recursos para ayudar a sus alumnos a construir puentes curriculares entre la escuela y el hogar.

Frecuentemente encontramos la resistencia más estridente de nuestros estudiantes cuando tocamos los temas de la orientación sexual. La profesión de la docencia en Estados Unidos atrae en general a personas más conservadoras y culturalmente tradicionales. En Texas, los programas de preparación para el magisterio se llenan con estudiantes conservadores, la mayoría de ellos con creencias religiosas evangélicas. Para algunos de ellos, cualquier discusión donde la homosexualidad no está dada de manera condenatoria, la interpretan como promoción de "la agenda de los homosexuales". En el cuadro 3 presentamos algunos comentarios típicos de discusiones de clase. Ha de notarse que la creencia de "amar al pecador pero no el pecado" podría representar fácilmente las opiniones de los estudiantes respecto a niños lingüísticamente diversos también.

Tipos de comportamiento de resistencia

Para el caso de los docentes, estudiantes o

practicantes que operan desde una identidad blanca, o de una identidad de maestro, o de una identidad religiosa o una combinación de ellas, nosotros hemos identificado cuatro categorías de su conducta de resistencia. Su resistencia a la educación multicultural puede ser manifestada por: a) sus comentarios escritos en el trabajo de clase o comentarios orales en discusiones de clase tales como los ejemplos de los cuadros presentados; b) su hostilidad dirigida personalmente hacia el instructor por comentarios o conducta no verbal; c) su silencio o no participación en discusiones de clase; d) su “hablar el discurso” sólo para obtener una nota alta en el curso; en otras palabras, ellos reaccionan en sus tareas o con sus comentarios con las opiniones que ellos creen que el instructor favorece pero sin la comprensión o ninguna intención de practicar los principios centrales a la educación multicultural.

La lucha sigue

Nuestro desafío como instructores preocupados por las inequidades sistémicas es incitar a los maestros, estudiantes y practicantes a comprometerse en la reflexión pensativa, profunda y crítica acerca de lo que significa vivir y, más importante, enseñar en EU hoy día en el medio de una guerra cultural y un rápido cambio demográfico. Continuamos examinando nuestro currículo en vista de las reacciones y resistencia de nuestros estudiantes hacia varios temas de la diversidad y la educación multicultural. Es una tarea formidable ofrecer en dos semestres a los maestros principiantes monolingües, monoculturales de la clase media, algunas experiencias que les preparan a trabajar con niños de diversas experiencias culturales y lingüísticas. Nos sentimos optimistas al observar las reacciones de nuestros estudiantes en simulacros sociológicos y experiencias interculturales combinados con la reflexión. A pesar de una preparación para la docencia que incluye cursos específicos en la educación multicultural, tanto como la infusión de conceptos

Cuadro 3
Tipos de resistencia basada
en la identidad religiosa

Tipo	Comentarios de los estudiantes
Temas de orientación sexual	¡La promoción de temas de homosexualidad es un error! Creo que debemos amar al pecador, pero odiar el pecado.

Fuente: elaboración propia.

multiculturales a través de todo el currículo, los maestros principiantes siguen negando la existencia de su privilegio como gente blanca y así corren el riesgo de culpar a los alumnos y a sus padres y madres por sus faltas académicas. Por eso, un continuo análisis sistemático de los parámetros de conductas de resistencia a la educación multicultural puede informar acerca de nuestro currículo y decisiones pedagógicas en la preparación del docente. Pero hasta que más educadores adopten los principios centrales de una pedagogía y currículo antiasimilacionista, antirracista, multicultural e inclusivo, nuestra lucha sigue.

Referencias bibliográficas

- AACTE Commission on Multicultural Education (1973) “No One Model American”, *Journal of Teacher Education*, vol. 24, núm. 4, invierno, p. 264.
- Adler, S. (1993) *Multicultural Communication Skills in the Classroom*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Appleton, N. (1983) *Cultural Pluralism in Education: Theoretical Foundations*. Nueva York: Longman.
- Au, K. H., y A. J. Kawakami (1994) “Cultural Congruence in Instruction”, en E. R. Hollins, J. E. King, y W. C. Hayman (eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany: State University of New York Press, pp. 5-23.
- Banks, J. A. (2001) *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, 4^a ed. Boston: Allyn & Bacon.

- (2002) *An Introduction to Multicultural Education*, 3ª ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J., C. Cortés, G. Gay, R. Garcia, y R. Ochoa (1976) *Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Becker, J. M. (ed.) (1979) *Schooling for a Global Age*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Bell, L. A. (2002) "Sincere Fictions: The Pedagogical Challenges of Preparing White Teachers for Multicultural Classrooms", *Equity & Excellence in Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 236-244.
- Bowers, C. A., y D. J. Flinders (1990) *Responsive Teaching: an Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture, and Thought*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dandy, E. B. (1991) *Black Communications: Breaking Down the Barriers*. Chicago: African American Images.
- Delpit, L. D. (1991) *Teachers' Voices: Rethinking Teacher Education for Diversity*, documento presentado en la reunión de la American Association of College for Teacher Education, Atlanta, Georgia.
- Duarte, E. M., y S. Smith (2000) "Multicultural Education-What for?", en E. M. Duarte y S. Smith (eds.), *Foundational perspectives in multicultural education*. Nueva York: Longman, p. 8.
- Fillmore, I. W., y C. Valadez (1986) "Teaching Bilingual Learners", en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3ª ed. Nueva York: Macmillan, pp. 648-685.
- García, E. E. (1990) "Educating Teachers for Language Minority Students", en W. R. Houston, M. Haberman, y J. Sikula (eds.), *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Macmillan, pp. 717-729.
- Gay, G. (1995) "Bridging Multicultural Theory and Practice", *Multicultural Education*, vol. 3, núm. 1, pp. 4-9.
- Grant, C. A., y W. G. Secada (1990) "Preparing Teachers for Cultural Diversity", en W. R. Houston, M. Haberman, y J. Sikula (eds.), *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Macmillan, pp. 403-422.
- Grimmett, P., A. MacKinnon, G. Erickson, y T. Riecken (1990) "Reflective Practice in Teacher Education", en R. Clift, R. Houston, y M. Pugach (eds.), *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*. Nueva York: Teachers College Press, pp. 20-38.
- Grossman, H., y S. H. Grossman (1994) *Gender Issues in Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hoover, M. (1996) *Super Literacy*. Benicia, California: Onyx.
- Huber, T. (1991) *Culturally Responsible Pedagogy: Defining the concept for teacher education*, documento presentado en la Annual Meeting of the American Association for Colleges of Teacher Education, Atlanta, Georgia.
- Kozol, J. (1991) *Savage Inequalities: Children in America's schools*. Nueva York: Crown Publishers.
- Ladson-Billings, G. (1990) "Culturally Relevant Teaching", *College Board Review*, núm. 155, pp. 20-25.
- McCormick, T. M. (1994) *Creating the Nonsexist Classroom: A Multicultural Approach*. Nueva York: Teachers College Press.
- National Association for Multicultural Education (NAME) (s/f) *Definition of multicultural education*. Acceso el 20 de mayo de 2005 de la página: <http://www.nameorg.org/resolutions/definition.html>.
- Nieto, Sonia (2004) *Affirming Diversity: The Socio-Political Context of Multicultural Education*, 4ª ed. Nueva York: Allyn and Bacon.
- Pewewardy, C. D. (1994) "Culturally Responsible Pedagogy in Action: An American Indian Magnet School", en E. R. Hollins, J. E. King, y W. C. Hayman (eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany: State University of New York Press, pp. 77-92.
- Reyner, J. (1988) "Bilingual Education", en J. Reyner (ed.), *Teaching American Indian students*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma Press, pp. 59-95.
- Rodriguez, F. (1990) *Equity in Education: Issues and strategies*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

- Sadker, M. y D. Sadker (1986) "Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School", *Phi Delta Kappan*, vol. 67, núm. 7, pp. 512-515.
- San Miguel, G. (1987) *Let All of Them Take Head: Mexican Americans and the Campaign for Educational Equality in Texas, 1910-1981*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Schon, D. A. (1990) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sears, J. (1992) "Educators, Homosexuality, and Homosexual Students: Are Personal Feelings Related to Professional Beliefs?", en K. M. Harbeck (ed.), *Coming out of the classroom closet: Gay and lesbian students, teachers, and curricula*. Binghamton, Nueva York: Harrington Park Press, pp. 29-79.
- Shade, B. J. (1997) *Culture, Style, and the Educative Process*, 2ª ed. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Smith, G. P. (1991) *Toward Defining a Culturally Responsible Pedagogy for Education: The Knowledge Base for Educating Teachers of Minority and Culturally Diverse Students*, documento presentado en la reunión anual de la American Association of Colleges for Teacher Education, Atlanta, Georgia.
- (1998) *Common Sense about Uncommon Knowledge: The Knowledge Bases for Diversity*. Washington, DC: American Association for Teacher Education Publications.
- Texas Education Agency (2005) *Texas Public Schools Statistics 2003-2004*, edición de bolsillo. Austin: Texas Education Agency-Division of Performance Reporting.
- Wilhelm, R. (1994) "Exploring the Practice-Rhetoric Gap: Current Curriculum for African-American History Month in Some Texas Elementary Schools", en *Journal of Curriculum & Supervision*, vol. 9, núm. 2, invierno, pp. 217-223.
- Zeichner, K. M. (1993) *Educating Teachers for Cultural Diversity*, febrero. East Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Education- Michigan State University.



Trabajo en equipo.

Posturas sobre el trabajo docente y el sindicalismo en la reforma educativa neoliberal¹

¿Pedagogías o ideologías de profesionalización?

Susan Street Naused*

En este artículo se revisan cuatro concepciones de trabajo docente que encuentran, en este comienzo del siglo XXI, múltiples expresiones en las posturas y en los discursos de los actores políticos en el campo educativo en México. Se dan a conocer los argumentos que postulan algunos estudiosos sobre el impacto en el sistema educativo nacional que han tenido la flexibilización laboral y la reestructuración productiva generadas por el proceso de mundialización del capital vigente (que en educación se ha dado en llamar la reforma educativa neoliberal). Se muestra la manera en que una concepción particular de trabajo docente (una que se sostiene en un sindicalismo democrático) permite esclarecer la pérdida de la capacidad explicativa de las teorías pedagógicas en considerar el trabajo docente como una serie de prácticas socialmente construidas.

Palabras clave: trabajo docente, sindicalismo docente, reforma educativa neoliberal, reformas escolares, magisterio democrático.

Introducción

La temática de globalización y educación prácticamente abarca todo de todo, pues cada uno de estos dos conceptos tiene infinidad de abordajes, ilimitadas posibilidades de indagación. Semejante amplitud de territorio intelectual y académico invita a recortar el tema: esta convocatoria me parece la oportunidad idónea para examinar más de cerca el concepto de *trabajo docente*. Esta discusión conceptual es propicia para ofrecer una forma de abordar los posicionamientos existentes respecto a la llamada reforma neoliberal en educación en el mundo globalizado de principios del siglo XXI. Reviso cuatro concepciones que circulan en el campo educativo, procurando describir brevemente los alcances sociales y políticos de cada

1. Una primera versión de este artículo fue presentada como ponencia intitulada “Trabajo docente desde el pensamiento crítico: rescate de una categoría”, en el evento “Educación y formación: análisis y prospectiva” de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México en noviembre de

* Profesora-investigadora en CIESAS-Occidente.

perspectiva. Señalo una de las concepciones como la única que facilita identificar los patrones de regulación y de actuación (internacionales, globales) que vienen reestructurando a los sujetos docentes actualmente, patrones que hablan de una dimensión política particular del trabajo docente. Además, esta concepción es la única de las cuatro que da un lugar importante al sindicalismo docente, pensado este sindicalismo no desde el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) que heredó el siglo XX, sino desde un proceso de transformación hacia la defensa de los derechos a la educación y a la vida.

Primera perspectiva: trabajo docente como práctica docente

Una concepción del trabajo docente equivale al de *práctica docente*, es decir, se refiere a la suma de las actividades que realiza el profesor o la profesora en el aula. Sostiene que “la calidad educativa” es el objetivo sistémico de máxima importancia, por lo que todo proceso y toda práctica deberían pensarse en función de esta mega meta. Asumir esto ciegamente es reproducir el discurso de la calidad que, sutilmente, esconde una perspectiva economicista de la educación que, el día de hoy, presupone los intereses de corporaciones privadas por rearticular el producto del sistema educativo con la economía-mercado. Por ello, pensar el trabajo docente a partir (del deber ser) de su producto (i. e. calidad medida por los niveles estandarizados de rendimiento del alumno) es concebir el trabajo como la aplicación eficiente de los recursos (humanos, materiales, financieros) y no como una afirmación de la capacidad humana para llevar a cabo autónoma y creativamente procesos educativos y proyectos de humanización.

Desde esta primera perspectiva, se intenta inducir al maestro a *mejorar su práctica docente* mediante diversos esquemas e incentivos que lo motiven a preocuparse por su desempeño frente a grupo, de acuerdo con las instruc-

ciones y las guías oficiales planeadas expresamente para desarrollarlas en clase. El trabajo del docente, que es reducido a la categoría de *práctica docente*, vinculada directamente no al alumno como persona, sino al impacto en su desempeño, se imagina susceptible a la aplicación de la didáctica, de la técnica y de la tecnología que tenga los mejores resultados. El profesor debe ser apto para combinar los insumos proporcionados por el sistema, siempre en función de las metas específicas de enseñanza y de aprendizaje. Se cree, entonces, que el trabajo docente debe atender solamente “lo educativo”, como si lo educativo fuera puro —lo educativo como un conocimiento predeterminado—, separable de sus determinaciones sociales, culturales y políticas.

Segunda perspectiva: el trabajo docente como el uso de la tecnología en la sociedad del conocimiento

Una variante del discurso anterior plantea el trabajo docente en términos de la tecnología en la sociedad del conocimiento. Parte de lo que Andy Hargreaves (2000) llama *la nueva ortodoxia* para el profesorado, refiriéndose a la propuesta del Banco Mundial. Asumir esta postura implica creer en la eficacia para los países periféricos de la modernidad informática, de la sociedad del conocimiento, referentes normativos que exigen una actitud (conformista) de adaptación permanente a *la nueva realidad*. Analizar el trabajo docente bajo esta óptica es ser receptivo a la ideología de la incompetencia del profesor y de la mala calidad de la escuela pública. Es pensar el trabajo docente como una práctica incompleta y deficiente, debido al peso de la tradición, debido a las incapacidades individuales de los maestros, eternamente *resistentes al cambio*, y/o debido a lo rígido de la organización burocrática del sistema educativo nacional.

Esta perspectiva destaca las inconsistencias y los desfases inherentes al trabajo de los docentes, los cuales son muchas veces atribuidos

a fallas estructurales en los sistemas de formación (por ejemplo, la idea de que los maestros manejan poca teoría y mucho método), fallas en la oferta gubernamental de escuelas y de recursos de apoyo, o a atrasos como la pobreza de la población, o los orígenes del magisterio como agrupación social, etc. El profesor es imaginado como una víctima de procesos históricos y de circunstancias que le sitúan desfavorablemente ante *los requisitos de la globalización* como un agente siempre atrasado y culturalmente débil, como el eterno perdedor. La solución desde esta perspectiva viene siendo la profesionalización, entendida como la apropiación de competencias en el uso de nuevas tecnologías, por un lado y, por otro, como la aceptación del nuevo rol docente. Sergio Lorenzo Sandoval (2003: 5) habla de la modificación de la concepción tradicional del trabajo docente en estos términos: “Se requiere un profesor que sea capaz de llevar por sí mismo la gestión pedagógica y administrativa, que sea flexible y ‘versátil’, ‘adaptable’, dispuesto al cambio permanente, que valore más su ‘vocación’ que su salario.”

Tercera perspectiva: el trabajo docente como una propiedad

La idea profundamente arraigada del maestro como alguien inseparable de su plaza de trabajo se esconde en el concepto del *interés nacional*, tal como esto fue pensado desde el Estado de bienestar social. Sin embargo, partir del Estado-nación como si no hubiera habido “una crisis fiscal”, como si no se hubieran modificado las fronteras de soberanía nacional, como si no hubiera habido una reforma de Estado llevada por la racionalidad tecnocrática insertada en las burocracias centralistas del aparato estatal, lleva a no cuestionar la historicidad del campo de lo estatal como formador del profesorado, organizador de las escuelas, promotor de perfiles de escolaridad, e ideólogo de un proyecto educativo para las mayorías. Bajo esta tercera perspectiva, el concepto

de *trabajo docente* como una propiedad apunta a un terreno manipulado por los funcionarios gubernamentales y sindicales. O bien la política educativa se establece tal cual es diseñada desde oficinas ajenas al trabajo diario en las escuelas, o bien la modernización educativa es obstaculizada por el poder de veto del SNTE como actor político nacional o regional y/o por las prácticas corporativas de los dirigentes sindicales cuyo poder local se imagina desvirtuando la acción diaria de los profesores.

Desde esta perspectiva, se piensa el trabajo del profesor como algo material que se posee, como un bien de propiedad, como una plaza laboral definitiva que (en estos días de altas tasas de desempleo) es representada como un privilegio al que pocos pueden aspirar. Se tiende a objetivar el trabajo docente como una serie de estaciones en la carrera administrativa, escalafonaria —y a veces abiertamente política— de los profesores. Las características de la movilidad laboral y social adquirida a lo largo de la vida son vistas como sobredeterminantes de las trayectorias profesionales de los maestros; se creen muchas veces en contradicción con los objetivos educativos de las reformas escolares. Aquí el trabajo docente es una conquista gremial y sindical cuya defensa es supuesta antes de cualquier otro interés colectivo.

La ruptura neoliberal: del trabajador al profesionista

Las tres perspectivas revisadas postulan la profesionalización como el imaginario deseable: la primera y la segunda porque se parte del maestro como un individuo *libre* y por tanto responsable de su posición en el sistema educativo (en el mercado laboral); la tercera porque históricamente tanto el gremio como el sindicato (las dos institucionalidades de manera inseparable) han planteado sus reivindicaciones colectivas como exigencias al Estado por mejorías concretas y simbólicas en el estatus profesional de los maestros, siempre con

el referente del nivel de la educación superior. Una cuarta perspectiva de la cual hablaré con más detalle adelante, reconoce el uso estatal de la profesionalización como una estrategia de control refuncionalizada desde arriba, proceso que se ha dado a costa del poder del sindicalismo. Dicha perspectiva permite identificar las regulaciones ahora operadas desde la reestructuración productiva global, como proceso inherente de la mundialización.

Precisamente es sobre este terreno simbólico del imaginario profesionalizante del gremio magisterial que ha operado el discurso neoliberal, al voltear la mirada del maestro hacia los patrones profesionalizantes y reafirmar su fe en los criterios y las jerarquías meritocráticas. La reforma educativa neoliberal apela al profesor como profesionista: antes se objetivaba al profesor como un agente transmisor supervisado, como el último eslabón de la jerarquía burocrática; ahora se le trata discursivamente como un sujeto (*un protagonista*) capaz de llevar a la práctica creativamente las directivas y las regulaciones que son prescritas en las oficinas gubernamentales centrales. Como dice John Smyth en su análisis de la colegialidad docente:

El cambio de énfasis de formas directas a formas más participativas de control ha sido un salto extremadamente hábil. Hemos pasado de una forma de profesionalismo caracterizado por el aislamiento dentro del aula, a la adopción de otra forma de profesionalización que implica la responsabilidad colectiva de toda la escuela basada en unas tareas muy bien definidas, aunque algo complejas dentro de un contexto de funciones de administración claramente definidas y evaluadas (Smyth, 1993: 70).

Del divorcio de lo laboral y lo pedagógico a la sumisión de éste a aquél como mecanismo regulador

La descentralización ha sido un medio institucional eficaz para modificar el régimen de

control de los trabajadores —sustituyendo el ámbito sindical por el gubernamental— no sólo por el debilitamiento del sindicato como negociador de la relación laboral, sino porque ha permitido efectuar un cambio en el eje constitutivo de la carrera docente. La docencia no aparece ya como un derivado del proyecto pedagógico del Estado, sino que ahora está íntimamente relacionada con la flexibilidad laboral. Ha habido un desplazamiento del ámbito normativo configurando los patrones de la docencia de las instituciones formadoras de maestros (dentro de la SEP) a los espacios (desconocidos) de la gestación mundial de la reestructuración productiva. Ahora resulta que la mano invisible de los mercados (los laborales en particular), en su agitado proceso de flexibilización y de posfordismo apremiante, viene marcando los derroteros de *un nuevo rol docente*.

Estos años de neoliberalismo han logrado unir lo laboral y lo pedagógico; lo laboral implica lo pedagógico y viceversa. Cerrada la vía del aumento salarial por el régimen de austeridad salarial y los topes anuales (a causa de los programas de ajuste del FMI), los ingresos de los maestros ahora dependen de la participación del docente en los programas que ofrecen fondos adicionales —muchos de agencias internacionales— (a cambio de la adscripción a los objetivos del programa), en el sistema de incentivos, todo lo que a su vez exige abiertamente una complicidad en el cumplimiento de objetivos externos impuestos (porcentajes en los exámenes, porcentajes del rendimiento de alumnos, puntos acumulados, etcétera). Ahora el control del docente se logra por procesos de inducción de conductas funcionales a los programas gubernamentales, lógica participativa que se distancia bastante de la lógica corporativista de lealtad-sumisión-beneficios personales a los líderes sindicales y sus redes de poder. No obstante, estamos ante la coexistencia de estas dos lógicas; somos testigos de su mutua adaptación en la pugna por hacer prevalecer una sobre la otra.

Para los profesores, someter su práctica docente al ritmo que marca la flexibilización laboral (en lugar de relacionarla con teorías pedagógicas arraigadas en la organización escolar) está implicando una vulnerabilidad particular a los procesos de intensificación del trabajo docente, pero estos procesos están disfrazados como actividades que mejoran las habilidades como maestros, entendidas éstas como esfuerzos individuales necesarios para desempeñarse como *verdaderos profesionistas* (Whitty et al., 1999: 90-92).

Cuarta perspectiva: el rescate de la categoría del trabajo y del sujeto del trabajador de la educación y la cultura

Es de llamar la atención que ninguna de las anteriores perspectivas parte de considerar la enseñanza como un *proceso de trabajo*. Pero la enseñanza es un trabajo: forma parte de la relación trabajo-capital en la que el patrón tiene que convertir la fuerza laboral en un producto y en plusvalía; de ahí la necesidad de controlar el proceso de trabajo. Hace falta concebir la docencia como un proceso de trabajo para poder visualizar y objetivar las nuevas formas de regulación que la afectan. Si pensamos en el quehacer docente, como nos indica ahora “la nueva ortodoxia” para los profesionistas, como todas aquellas actividades funcionales para la mejoría del rendimiento del alumno, estaríamos obviando o negando pensar directamente esa regulación, los controles, estaríamos reduciendo lo pedagógico a una expresión mínima de las metas didácticas por darse en el aula.

Pero hace falta también sostener la categoría del trabajador de la educación, a la hora de rescatar la categoría del trabajo. Una cuarta perspectiva tendría que pensar el trabajo docente desde los sujetos que lo realizan en el contexto de sus condiciones de (re)producción. Esto, a su vez, implica que no sería posible pensar el trabajo docente sin dejar de reconocer el abandono oficial de la escuela pública.

Y, por último, hace falta pensar el trabajo docente desde un campo de pensamiento popular, campo que surge históricamente en México como resultado de las luchas de los maestros por la democracia sindical y como un espacio para la constitución de contrapoderes al poder del Estado (capitalista). Esto implica situar el trabajo docente en la perspectiva de los sujetos-en-proceso-de-construcción, es decir, de los sujetos que buscan ampliar la resistencia y profundizar la oposición a las directivas del capital y a los avances del capitalismo como *sistema emergente de mercantilismo corporativo de Estado* (Chomsky, 2001: 18).

Son las movilizaciones de masas, los movimientos magisteriales y estudiantiles, los movimientos campesinos e indígenas —y la constitución en sujetos sociales de los actores que emergen de estas luchas— los que gestan *otro campo de pensamiento* desde el cuál situarse para evitar que la escuela quede atrapada en la polaridad del Estado y el mercado. La dimensión política del trabajo docente hoy en día se deriva de “la ruptura neoliberal” (Frigotto, 1998): del desmantelamiento del pacto social asumido por el Estado de bienestar social resumido en las políticas de privatización y desregulación que están siendo aplicadas en el sistema educativo nacional. El trabajo docente se debate al interior de la paulatina transición hacia el mercado como el eje central y la fuerza motriz del campo educativo. En este punto, los discursos sobre el trabajo docente se confrontan. La cuarta perspectiva es más cercana al polo Estado, pues se reivindica la educación como un derecho para todos. Esta perspectiva problematiza “lo público”: abre una distinción entre lo estatal y lo público.

Emir Sader (2000: 244) concibe este espacio ajeno a lo estatal y al mercado como “lo público”: las mil maneras de dar soluciones públicas a las necesidades de la educación, lo público como el impulso por “mover ciudadanía”. Ante la política educativa transnacional cada vez más homogénea mundialmente, los sujetos ocupando este territorio social se proponen el

“rescate de lo público”, pero también aspiran a refundarlo. Lo formulan como un producto de sus propias acciones; su lucha pretende reconstituirlo como un espacio social y territorial novedoso porque se constituye mediante la afirmación de nuevos poderes sociales.

En México, ha sido el movimiento magisterial disidente la fuerza motora detrás de este otro campo de pensamiento desde el cual “pensar la alternativa”, en confrontación con las propuestas estatales para la educación. Es desde aquí que se comienza a pensar el trabajo docente ahora desde el campo del trabajo, desde la lucha por dar unidad al campo de trabajo frente a la explotación, en lugar de suponer el trabajo docente simplemente como una derivación de la institucionalidad estatal heredada, cada vez más sometida a las reestructuraciones verticales en turno.

Repensar el trabajo docente desde el rescate del oficio del educador

Repensar el trabajo docente es el reto del momento, es algo que apenas se percibió como necesario y por lo tanto no queda claro cómo hacerlo. Se sabe cómo pensar la democracia de base lograda en años de luchas por democratizar el SNTE. Se conoce la importancia del poder de base del movimiento articulado con las instancias sindicales para poder resistir políticas estatales como la municipalización. Pero poco sabemos sobre las relaciones entre poder de base, trabajo docente y reforma escolar, cuando éstas desplacen al Estado de su lugar histórico y cuando la disputa que antes se centraba en el campo nacional de la educación, ahora se ha trasladado a los espacios escolares locales. Aquí simplemente pretendo identificar algunos de los ejes que están apareciendo en el repensar del trabajo docente desde ese otro campo del pensamiento.

Lo que llama poderosamente la atención de esta posibilidad real de pensar el trabajo docente a partir de la lucha por un proyecto político distinto (subalterno), es la obli-

gación sentida por los dirigentes de *repensar a la trabajadora y al trabajador de la educación*. Por primera vez desde la formación inicial del magisterio democrático, se está tomando en serio al maestro como sujeto docente, como educador. Es decir, desde este otro campo de pensamiento se cree necesario hacer un rescate del oficio del educador, pero ya no tomando por dada esa definición histórica del maestro como “empleado al servicio del Estado”.

Hay conciencia de que el reto es sostener el concepto del profesor como trabajador, sujeto de derechos, pero sin tomar por dado su carácter de trabajador al servicio del Estado. Parece haber un esfuerzo por desplazar el conocimiento y los perfiles educativos oficiales para centrar al trabajador como productor de la cultura al servicio del pueblo. Cito a continuación un documento inédito: *Propuesta de construcción escolar*, escrito por un grupo de activistas y que circula en el magisterio democrático. Los autores argumentan que no se ha apreciado la escuela pública como un espacio social cargado de prácticas culturales.

La mayoría de las propuestas elaboradas hasta el momento buscan mejorar las condiciones actuales dentro de las escuelas, porque parten de la idea de superar las condiciones existentes a través de una nueva instrumentación (manejo de las técnicas de enseñanza, métodos, recursos didácticos, manejo de los recursos) en la que los métodos y los materiales desempeñan el papel principal en la solución de los problemas escolares. En todos estos intentos hay una ausencia fundamental: el análisis de los procesos de mantenimiento del poder que se dan en la escuela por medio de la producción y reproducción de la cultura en la escuela. La ausencia de una crítica profunda a los procesos de transmisión y creación de cultura ha permitido que el discurso oficial permee todos los ámbitos.

Y, por otra parte, se busca rescatar lo educativo como un proceso sociocultural, fundamentalmente comunicativo, para alejarlo de la

imagen impuesta que pide considerarlo como el eslabón vinculante entre la escolaridad y el mercado laboral. Se continúa la cita del mismo documento:

Las características más generales de nuestra propuesta tienen que ver con la destrucción de la escuela como espacio cerrado [...] y la construcción de un espacio abierto hacia la satisfacción de necesidades de todo tipo de una comunidad que construye su cultura junto con la solución de sus necesidades vitales [...] Nos proponemos convertir a la escuela en un centro de organización comunitario en el que se destruyan los mitos de la escuela: ésta como “templo del saber”, los maestros como “apóstoles de la educación” y la escuela [sic] como el lugar donde se construye el futuro de los triunfadores.

La disputa al interior del campo de pensamiento declaradamente antineoliberal, activado por las luchas reivindicativas del magisterio democrático, es por *la identidad del educador*; o bien, como trabajador al servicio del Estado; o bien, como productor de trabajo y de cultura. La sobredeterminación gremial de los profesores parece estorbar el esfuerzo por repensar la escuela pública como un centro comunitario de confluencias sociales y políticas, como un espacio público para crear prácticas culturales que recompongan el tejido social de manera intercultural. Tal como sugirió Elsie Rockwell en el Foro Mundial de Educación celebrado en Porto Alegre, la escuela como espacio público es un lugar donde se articulan el conocimiento, la cultura y la memoria histórica. Una pregunta en boca de varios activistas es la siguiente: ¿cómo acabar con la prepotencia de una gremialidad encerrada en sí misma (producto, claramente, de las prerrogativas del Estado corporativo) que impide a los maestros unirse con otros sectores en lucha y que obstaculiza repensar los derechos heredados como derechos para los sin-derechos?

Los activistas que llaman a refundar la escuela pública comparten una profunda au-

to crítica del trabajador de la educación: se piensa al maestro como producto de un sistema clientelar y patrimonial esencialmente corrupto que ofende la dignidad humana. El pensamiento crítico de los maestros democráticos está empezando a relacionar las dificultades en rescatar para la educación un concepto de bien común, lo que incluye la formación de un maestro preocupado por la supervivencia de la humanidad. Y la autocrítica pasa por las experiencias de democracia sindical en las que se cuestionan muchos *vicios*, en esencial, las divisiones entre los dirigentes y las bases, entre los sindicalistas y los maestros de aula, entre los politizados y los no-politizados (Street, 1997: 1998).

En una reunión con delegados democráticos de diversas regiones del país, identifiqué tres ejes de la subjetividad docente que son objeto de reclamos críticos: a) el maestro como simulador, como alguien que recicla la ideología dominante de la mala calidad educativa y de la incompetencia del maestro; b) el maestro como agente carente de una buena formación pedagógica, y c) el maestro como alguien que se mueve por el dinero y cuyo interés personal compagina perfectamente con los esquemas de competencia agudizados por las reformas neoliberales. Escuchemos las palabras de uno de los dirigentes de la Sección XVIII del SNTE:

Yo creo que hay mucha simulación entre nosotros, pues hay una ideología que reciclamos. El gobierno dice que no sirve la escuela y el maestro reproduce esta idea, y así, los maestros se hacen chiquitos. Yo creo que nuestra pregunta inicial deber ser: ¿en qué país soñamos nosotros, y qué relación tiene con la escuela? Lo que hay que hacer es construir un proyecto de nación, cada uno de nosotros y entre todos. ¿Qué escuela necesitamos? ¿Qué tareas haremos nosotros en esa construcción? Porque no queremos repetir esquemas verticales. Otro problema es cómo generar una identidad entre nosotros, pues todos tenemos conceptos dife-

rentes y estamos todos influenciados por las ideologías que son impuestas. Falta construir un discurso pedagógico propio [...] Hace falta pensar al maestro como un sujeto, y no como el “pobresor”, pobre maestro.

En forma adicional a la atención que se está dando a la cuestión de cómo concebir al trabajador de la educación, los activistas tienen claro que el del trabajo docente es el problema de los tiempos de los profesores en la escuela. Su solución pasa por una reorganización del trabajo. Ante el sistema de incentivos de carrera magisterial, en la Sección XVIII del SNTE se viene discutiendo la posible demanda de “un salario constitucional profesional” de 9.6 salarios mínimos, articulada con una propuesta de reorganización escolar donde el trabajo por horas es sustituido por plazas de tiempo completo. Para los activistas democráticos, modificar la dinámica interna de la escuela sigue siendo lo que siempre queda pospuesto para después, el *talón de Aquiles* de su proyecto político-sindical. Alguna responsabilidad tienen los horarios de trabajo, sobre todo la doble plaza que deja el profesor sin tiempos pedagógicos y formativos. Un dirigente de la Sección XVIII comunicó la siguiente reflexión:

Lo que pasa es que la escuela les ocupa a todos en todo, esto es generalizado. La escuela ocupa todo el tiempo de los maestros, y realmente no tienen condiciones para la actividad política. En términos generales, todos reconocen y apoyan nuestro proyecto político-sindical, pero por esta cuestión del tiempo en las escuelas, la doble plaza sobre todo, hemos tardado en penetrar la escuela, en salir del círculo vicioso, en dar con cómo romper las “cercas” de la escuela.

Reflexión final

Hemos querido traer a cuenta algunas voces de militantes sindicales preocupados por transformar el papel del maestro en la escuela, reto que, en algunos círculos del magisterio

democrático, ha implicado cuestionar las diferentes concepciones que se tienen del papel protagónico del maestro en la llamada reforma educativa neoliberal. Algunas teorizaciones propuestas por estos militantes (a favor de construir un sindicalismo que no herede los vicios poco democráticos generados en las luchas por democratizar las delegaciones y secciones del SNTE), revelan el reconocimiento del olvido generalizado en las filas del magisterio democrático del oficio docente como el corazón de la vocación docente a la hora de pugnar por cambios en la organización escolar y sindical. Señalamos el atractivo que representa para muchos el discurso profesionalizante previsto por la reforma neoliberal: pretende incorporar al profesor y a la profesora a procesos que busquen inducir modificaciones en los regímenes escolares y en la regulación del trabajo docente, modificaciones que no necesariamente respondan a criterios pedagógicos teóricos y prácticas que anteriormente marcaban pautas y formas de mejoría de los métodos y de las concepciones del trabajo docente. Ante el poder discursivo y material de una reforma educativa montada sobre un proceso paulatino del retiro del Estado de los principios constitucionales de una educación gratuita como un derecho para todos, y la afirmación de valores comerciales y del mercado *libre* de bienes y servicios, toca a los profesores desarrollar nuevas concepciones del oficio docente fundamentalmente arraigadas en el campo popular de trabajo, esto es, en la búsqueda y en la lucha por constituir la escuela pública en un espacio verdaderamente público, en un lugar o territorio social donde convergen los intereses organizativos, pedagógicos y educativos de diferentes agentes y colectivos formándose-en-ciudadanos y en *sujetos educados*.

Referencias bibliográficas

- Chomsky, Noam (2001) *El bien común*. México: Siglo XXI Editores.
 Frigotto, Gaudencio (1998) “Educacao, crise do

- trabajo asalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito”, en Gaudencio Frigotto (ed.), *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*, pp. 25-54.
- Hargreaves, Andy (2000) *Profesorado, cultura y posmodernidad; cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sader, Emir (2000) “La dimensión pública, el Estado y la política”, en Claudio Lozano (ed.), *Democracia, Estado y desigualdad*, pp. 239-250.
- Sandoval, Sergio Lorenzo (2003) *Entre las determinaciones del campo y la agencia de los maestros: el posgrado para el magisterio*, tesis doctoral del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara y del CIESAS, Guadalajara.
- Smyth, John (1993) “Introduction”, en John Smyth (ed.), *A Socially critical view of the self-managing school*. Washington, DC: The Falmer Press, pp. 1-10.
- Smyth, John, Alastair Dow, Robert Hattam, Alan Reid y Geoffrey Shacklock (2000) *Teachers' work in a globalizing economy*. Nueva York: Falmer Press.
- Street, Susan (1997) “Los maestros y la democracia de los de abajo”, en Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez Saíz (coords.), *Democracia de los de abajo*. México: *La Jornada*/Consejo Electoral del Estado de Jalisco/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM, pp. 115-145.
- (1998) “El movimiento magisterial como sujeto democrático; ¿autonomización de los educadores o ciudadanía de la educación?”, *El Cotidiano*, año 14, núm. 87, enero-febrero, pp. 7-15.
- Whitty, Geoff, Sally Power, y David Halpin (1999) *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia.



Cajita de herramientas.

La educación en el marco de la globalización

Una construcción desde lo local hacia lo universal

*Sonia Comboni Salinas**
José Manuel Juárez Núñez

Texto que reflexiona el proceso general de la sociedad denominada globalización en relación con otros fenómenos sociales, sobre todo con procesos culturales y más específicamente con la educación.

Plantea las tensiones que se generan entre procesos macrosociales como la globalización y su incidencia en procesos microsociales comunitarios. La gran pregunta es: ¿cómo puede contribuir la educación actual a la formación de los educandos para actuar con éxito en una economía de mercado y resolver las necesidades de desarrollo que le presentan sus realidades locales? Ciertamente parte de la tensión entre lo local y lo global está atravesada por la redefinición de la tarea de la escuela. Desde esta pregunta los autores pasan lista a las reformas educativas y algunos criterios que las guían, y reflexionan acerca de la necesidad de abundar en una educación capaz de articular diferentes visiones de mundo, es decir, en una educación intercultural.

Palabras clave: globalización, mundialización, interculturalidad, multiculturalidad, educación, global, local.

Introducción

En la actualidad es necesario analizar la globalización, puesto que se trata de una realidad en la que estamos inmersos e involucra a la comunidad universal; pero también porque contextualiza prácticamente todas las actividades humanas: economía, comercio, cultura, política, comunicaciones, procesos sanitarios, derecho, religión, servicios, entre otros muchos campos de la actividad social y, en particular, la educación que se ve beneficiada, ¿o alterada?, por la disposición de información vía Internet en tiempo real o mediante archivos consignados en las páginas *Web* de infinidad de instituciones, organismos e individuos, bancos de datos y acceso a información en tiempo real.

En el presente trabajo analizamos el impacto que la mundialización, más comúnmente llamada globalización, ha tenido en los procesos culturales e identitarios en los países caracterizados por una gran heterogeneidad

* Los autores son profesores-investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, adscritos al Departamento de Relaciones Sociales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Correos electrónicos: scomboni@correo.xoc.uam.mx, jjuares@correo.xoc.uam.mx, respectivamente.

cultural y social, como los de América Latina y en especial México, así como el papel que corresponde a la escuela tomando en cuenta las características específicas de la población que atiende y los retos y demandas que una sociedad mundializada le impone. En este sentido, el trabajo comprende dos partes: en la primera presentamos una visión general de la mundialización y su impacto en los procesos culturales e identitarios, y en la segunda analizamos el proceso integrador cultura-educación-comunicación, tomando en cuenta las políticas de las reformas educativas y sus principales preocupaciones y las necesidades que se derivan de las poblaciones a las que atiende el sistema educativo, bajo la perspectiva de la construcción de la calidad y de la búsqueda de la equidad en una sociedad caracterizada por una alta heterogeneidad social y cultural y por la necesidad de construir una educación que tienda hacia la interculturalidad en el reconocimiento de la diversidad cultural.

La mundialización

El proceso de internacionalización del capital, modo dominante de la organización del capital, se bifurcó, saltando las barreras nacionales, en una interrelación mayor a nivel financiero, industrial, comercial y cultural, deslocalizando los procesos productivos para ubicarlos en todas partes y en ninguna en particular, es decir, de manera extraterritorial debido a las numerosas integraciones de las distintas fases de la producción. En este sentido, Ricardo Petrella afirma que la mundialización sólo puede considerarse como “novedosa” si se entiende como un:

Conjunto de procesos que permiten producir, distribuir y consumir bienes y servicios a partir de estructuras de valorización de factores de producción materiales e inmateriales organizados sobre bases mundiales, para mercados mundiales reglamentados por normas y estándares mundiales, por organizaciones que funcionan sobre ba-

ses mundiales con una cultura de organización abierta a un contexto mundial y obedeciendo a una estrategia mundial, en los que es difícil identificar una sola “territorialidad” (jurídica, económica, tecnológica) debido a las numerosas interrelaciones e integraciones de las distintas fases de la producción. La mundialización, en este sentido, desborda los anteriores procesos de internacionalización y multinacionalización que estuvieron en la base de la interacción constante entre los Estados-nación, las economías y las culturas, así como del flujo de innovación de la producción fuera del territorio de origen de los actores (citado por Anguiano, 1996: 11).

En este contexto, la mundialización financiera es uno de los fenómenos más importantes de este periodo de internacionalización, denominado por los anglosajones “globalización”.

Pero la globalización no se limita al orden de lo económico únicamente ni se expresa sólo por los impactos e innovaciones en el mercado mundial, ni en la producción; permea y reorganiza todos los ámbitos de la vida social, cultural y simbólica, por nombrar aquellos campos que nos interesan. La globalización es, entonces, un concepto mucho más complejo y multidimensional, ya que interrelaciona diversas dimensiones del mundo social integrando fenómenos importantes tales como el cultural y el político, entre otros muchos. Estamos conscientes, al hacer este análisis, de que cualquier recorte de la realidad y en este caso del fenómeno que nos ocupa, puede ser unilateral y empobrecedor, pero la ingente escala y complejidad de la globalización y sus representaciones empíricas nos obligan a seccionarla para poderla aprehender, aunque sabemos que este procedimiento nos hará perder algo de su complejidad.

Una dimensión fundamental de la globalización se encuentra en el espacio de lo cultural, al señalarse que “la globalización se encuentra en el núcleo de la cultura moderna, en tanto que los usos culturales se hallan en el centro de la globalización”; es una relación recíproca, como asevera Tomlinson (2001: 1).

Evidentemente la dimensión de cultura es en sí misma compleja, y trataremos de considerarla en su forma interrelacionada con lo social; es así que en un primer momento la definiremos en el mismo sentido que Tomlinson: “la cultura como orden de vida en que los seres humanos conferimos significados mediante la representación simbólica” (2001: 21). Si bien pareciese muy general, nos permite incorporar la interrelación necesaria con todos los órdenes de la vida social.

Ahora bien, es necesario analizar las prácticas entrelazadas de lo cultural, lo económico y lo político, en busca del sentido del propósito de lo cultural: llenar la vida de más significado. Así, lo simbolizable es, en un sentido amplio, significativo. Existe una diversidad de simbolizaciones vinculadas a las prácticas económicas, del mercado y de la mercadotecnia que son vividas como propias e imperativas del mundo social y permean las visiones dominantes, particularmente las políticas, tratando de imponer formas de vida diferentes. Al analizar la globalización desde esta perspectiva compleja, lo que nos interesa es ver cómo altera la globalización el contexto y la reconstrucción de significados: cómo influye en el sentido de identidad de las personas, la experiencia de lugar, de lo local, y del yo respecto a lo local, al lugar; cuál es su efecto en las interpretaciones, valores, deseos, mitos, esperanzas y temores compartidos que han surgido alrededor de la vida localmente situada. Por consiguiente, la dimensión cultural abarca lo que Anthony Giddens llamó externalidad e internalidad de la globalización: la conexión entre las inmensas transformaciones sistémicas y las transformaciones de nuestros “mundos” más locales e íntimos de experiencia cotidiana (Giddens, 1994: 95).

Globalización, cultura y mundos locales

La realidad nos muestra que, a pesar de los esfuerzos centenarios que han desarrollado los Estados por construir la tan llamada igualdad, que implica la homogenización de la rica di-

versidad de los mosaicos que constituyen las naciones y la búsqueda de su asimilación a un pensamiento único, a una sola visión del mundo, a la aldea global, a la univocidad del progreso occidental; la multiculturalidad, la pluralidad, lo diverso, no sólo continúa sino que se fortalece y reconstruye en un abanico de culturas, identidades y formas de ver y de estar en el mundo, es decir, que la realidad no es reductible a un camino único ni a un pensamiento único y que más bien tendríamos que tender a comprender la diversidad de culturas e identidades, que están bajo estructuras de poder mundiales cada vez más centralizadas y cooptadas por los gobiernos occidentales, que nos están indicando la falsedad del juego democrático, aun en sus mismos países.

Frente a estas realidades existen movimientos que revaloran lo regional, lo local y lo colectivo en contra de lo global, lo mundial y lo individual, para evitar que el reparto de la riqueza mundial se efectúe sólo entre los poderosos. La globalidad más difundida implica, como ya lo hemos apuntado, la ampliación y penetración de los mercados en extensas zonas del globo, la exaltación del poder de las corporaciones multinacionales y transnacionales, la preeminencia de las organizaciones políticas “supranacionales” y la afirmación de una cultura global estandarizada que tiende a la homogeneización de los valores. Sin embargo, la globalización ha desencadenado una variedad de fenómenos nuevos como la explosión de las migraciones, de la información y el cambio radical de la noción de tiempo y espacio. La globalización es un hecho incontrovertible de nuestro tiempo, pero no un hecho que deba perdurar como puro logro del capital, con exclusión de otros intereses. Frente a la globalidad del capital hay una globalidad con otros signos: al reivindicar las propias tradiciones y cultura, los grupos locales y nacionales se oponen a la lógica de la expansión del capital. En uno u otro sentido se afirma la necesidad de una democracia ampliada en extensión y profundidad. A la globalización del capital y

del neoliberalismo se opone la globalización democrática y social.

La globalización como modelo de la realidad

La globalización constituye un enfoque particular de la realidad que integra las dimensiones macro y micro en una forma nueva de ver, de pensar y de concebir el mundo a partir de un proceso financiero que ha sido superado por la dinámica de las mismas comunicaciones para colocarnos delante de una “sociedad del conocimiento”, que supera las viejas perspectivas del imperialismo y de la transnacionalización del capital, ubicándonos delante de una realidad sin límites ni fronteras, dentro de las naciones, sin rostro, pero con dueño, de incógnito pero presente; no se trata ya de capitales y de producción únicamente, sino de procesos culturales, políticos, sociales y de eventos que se producen en diversas regiones e impactan otras muy lejanas. México no es la excepción ni está al margen de esta nueva interpretación de la realidad; por el contrario, se ve inmerso en la problemática propia del modelo y busca su propia explicación e interpretación del lugar que ocupa dentro de la “aldea global”.

Es decir, que no basta asumir que vivimos en un mundo globalizado sino que, dentro de ese mundo, debemos proponer nuestros propios modelos de desarrollo, proyectos surgidos desde lo local que nos permitan ubicarnos en la “aldea global” con nuestra propia identidad latinoamericana y nacional. En este sentido, la educación desempeña un papel central tanto en los procesos de construcción de la identidad social colectiva como en la conciencia que se construye a partir de la concurrencia de las diversas identidades en un espacio sociocultural plural, en la multiculturalidad y en la pluralidad regional.

Globalización y cultura

A lo largo de este trabajo hemos tocado varias

facetas de la globalización a partir de las particularidades que se presentan en su análisis y en la construcción de lo “social”, lo que nos muestra la dificultad que se ha tenido en las ciencias sociales para poder analizarlo y definirlo. Por ello, podemos decir que el concepto de globalización es polisémico y abarca los diversos ámbitos de la vida social, económica, cultural, política, entre otros, de los pueblos. Con Jan Aart Scholte (2000) podemos decir que si bien los significados de la globalización se pueden sobreponer, frecuentemente comparten realidades con énfasis diferentes y se pueden agrupar en conceptos tales como la internacionalización que denota el incremento exponencial del intercambio internacional y de la interdependencia entre todos los países del orbe. Por otro lado, sería lo mismo que liberalización, e implicaría el proceso de supresión gradual, por parte de la mayoría de los gobiernos, de todas las restricciones y barreras que entorpecen el libre flujo financiero y comercial y que llevan hacia la integración económica internacional. Asimismo, podemos decir que el término globalización se emplea como sinónimo de universalización, que implica que lo global sería lo que tiene un alcance o una vigencia mundial. La globalización también se emplea como equivalente a occidentalización o modernización, principalmente en su versión estadounidense. Por lo tanto, denotaría “la dinámica por la cual las estructuras sociales de la modernidad (capitalismo, racionalismo, industrialismo, burocratismo, etc.) se expanden por el todo el mundo, destruyendo a su paso las culturas preexistentes y la autodeterminación local” (Scholte, 2000: 16).

Existe otro sentido, que puede ser muy interesante para analizar el aspecto cultural y que entiende a la globalización como el proceso de desterritorialización de sectores muy importantes de las relaciones sociales a nivel mundial o, como dice Giménez citando a Scholte, la “proliferación de relaciones supraterritoriales, es decir, de flujos, redes y transacciones disociados de toda lógica territorial,

es decir, no sometidos a las constricciones propias de las distancias territoriales y de la localización en espacios delimitados por fronteras” (Giménez, 2002: 26). En este punto sería entonces importante añadir una observación, casi compartida por todos los teóricos que se ocupan de este tema: como la modernización y el desarrollo, la globalización es siempre un proceso desigual y polarizado que implica simultáneamente mecanismos de inclusión y de exclusión, de integración y de marginación, que nos lleva a una relación permanente entre centro y periferia, que se estrecha hasta desaparecer a veces por momentos para luego vivificarse y exaltar las diferencias, hacerlas visibles y vigorizar la posibilidad de su reconstrucción a partir del fortalecimiento de las identidades locales sobre la base de la búsqueda de su especificidad.

En los debates sobre globalización no podemos dejar de observar un hecho sorprendente, y es que existe la idea de que las culturas particulares tienden a perder toda visibilidad y parecen desaparecer del escenario. En efecto, cuando se mencionan es sólo para decir que están desapareciendo aceleradamente ante la globalización. Es evidente que las dinámicas culturales, aceleradas por la globalización y por los procesos locales de las mismas, generan una ilusión óptica o, lo que sería más grave, una nueva forma de “etnocentrismo”, como dice Jiménez (2002), que podría llamarse urbano-mediático, por el que se presume que todo el escenario de la cultura moderna está ocupado por una sola de sus especies: la que circula a través de los medios electrónicos de comunicación, enviando a la invisibilidad a la gran mayoría de culturas que viven en el planeta y que lo construyen. Pero, analizando más de cerca los comportamientos de lo local, vemos que las dinámicas que se construyen son diferentes y llenas de un sentido específico. Es así que, entonces, lo global sólo puede manifestarse localmente, se reconstruye y toma sentido a partir de las relecturas que desde las visiones propias se hace de lo global. Desde es-

tas relaciones que se crean podemos decir que lo local se hace visible: a) como resistencia a la globalización; b) como fuente de particularidades y diferencias, y c) como reserva de sentido para los individuos y las comunidades. Por ello, dicha relación debe concebirse más bien como una relación de interpenetración, como dice Sandra Braman (1991); esto significa, por un lado, que “lo global sólo existe en lo local”, y por otro que “en nuestros días no existe una localidad que no esté contaminada en mayor o menor grado por lo global” (1991: 22) O, en términos de Renato Ortiz (1999: 57-58): “La modernidad-mundo sólo se realiza cuando se localiza”, confiriendo sentido a los comportamientos y conductas de los individuos.

Globalización, tecnologías y diversidad

Delaunay Maculan (1997) señala que las sociedades se definen por la tecnología con que cuentan; pero no se trata de que determinadas tecnologías sean el vehículo de ciertos contenidos, sino que el medio configura la forma misma de ser de los mensajes y, aún más: configura la psicología, la mentalidad, los comportamientos, la manera de comunicar y reaccionar, la visión del mundo de nuestra sociedad y de los hombres que viven en ella. Tales medios definen en gran medida la cultura y las relaciones sociales de nuestro tiempo, en un sentido amplio y con una característica adicional: la información, gracias a esos medios, es hoy inmediatamente información general, no sólo local o particular sino precisamente global.

La historia contemporánea se desarrolla a partir de nuevas tensiones generadas por la globalidad estandarizada que imponen el mercado, los medios de comunicación y las industrias culturales, y el tiempo-espacio fragmentado que se asume como principio de originalidad y de capacidad creativa. Tal tensión es otra vertiente de la dialéctica dominación-emancipación que, de manera implícita (y muchas veces explícita), define las conductas culturales, sociales y políticas de nuestros

días. En una historia que se desarrolla por la primordial acción de aparatos impersonales y “objetivos”, y que tiende a disolver las iniciativas singulares y los valores diferentes, la cuestión de las identidades (sociales, políticas, étnicas, culturales) surge, en ciertos casos, con fuerza extraordinaria. La modernidad disuelve la memoria y las raíces fundantes y se concentra en el acontecer inmediato, en el cálculo y la conducta del corto plazo, en la sucesión de hechos azarosos a los que faltará una referencia organizadora regular. Las tradiciones más arraigadas parecen entonces naufragar en el oleaje “de lo último” y “más nuevo”; el principio de identidad a conservar encuentra eco, aun indirectamente, en las doctrinas que conciben a los seres como “iluminados” por una esencia primordial e intemporal que se procuraría preservar.

La identidad de los sujetos individuales y sociales, de las comunidades, grupos y naciones, se funda en la memoria y en la tradición. Se trataría de una identidad histórica y cultural que se presentaría como “excepcional” y única, como criterio de verdad frente a lo otro, como la primera marca de la personalidad y el carácter de los sujetos. El planteamiento de las identidades sugiere dos nociones precisas: la primera es defensiva, cuando la integridad del grupo, comunidad o nación que se ve amenazada por una potencia que se percibe como disruptiva e invasora, capaz de alterar las referencias, valores y usos aceptados por el grupo, y más aún cuando es capaz de ejercer dominio directo, de penetrar, inclusive por la fuerza, en el espacio o territorio de la nación o grupo; en estos casos surge la necesidad apremiante de afirmar la cultura y la integridad del grupo o nación como si fueran identidades fijas que han de ser preservadas en su persistente sustancia inmutable frente a la disolución de las formas de vida que contienen los productos y mensajes que se envían desde ámbitos remotos. Se afirma la diferencia como genuina universalidad, y se sostiene el valor de la singularidad como contrapartida de la falsa universalidad

de las mercancías, del eslogan publicitario, de los valores y formas organizativas que se han fraguado en otros parajes. Los movimientos de liberación nacional y anticoloniales han albergado en sus propuestas, en dosis variables, la afirmación de la identidad cultural; ésta se convierte en un argumento defensivo importante, pero también agresivo de movilización y “toma de conciencia” de lo propio singular frente a lo ajeno y bastardo.

La globalización económica y cultural marca de manera determinante a la inmensa mayoría de los pueblos y sociedades de nuestro tiempo, pero igualmente provoca la reacción de lo local, la necesidad de afirmarse y preservarse. Incluso podría decirse, por un lado, que el relativo debilitamiento de los Estados nacionales es un factor del “adormecimiento” de las culturas locales y regionales y de sus aspiraciones políticas al reconocimiento y, por otro, que los nacionalismos que se afirman se oponen a las tendencias homogenizadoras de la globalización, al mismo tiempo que contrarrestan también las tendencias fragmentadoras de la localidad. Así, vivimos en un mundo en que coexisten la estandarización y la diferencia, actuando una sobre la otra y en cierta forma complementándose, refutándose y transformándose recíprocamente, originándose entonces, por medio de tal tensión, nuevas dinámicas culturales y formaciones sociales originales. Es evidente que se han ampliado y fortalecido las organizaciones, instituciones y asociaciones de carácter global o internacional, pero también resulta claro que ante la acción del poder “macro” encontramos precisas —y muchas veces— enérgicas reacciones de lo singular y de lo local; tales movimientos denuncian los atropellos y devastaciones de la globalidad en manos del capital y de la visión única y pugnan por una atención, al mismo tiempo, de los problemas “macro” (por ejemplo la salvación del medio ambiente natural, o la igualdad de los sexos), y de los problemas “micro” (los derechos de determinadas comunidades locales, el respeto específico de los

derechos humanos en tal o cual región o nación), que no pueden ser atendidos por vía de la genérica “lógica” del capital sino más bien por medio de una democracia profundizada y ampliada.

Tendríamos que referirnos a la globalización como un proceso de cambio histórico y social que ha modificado, desde las formas de concebir el mundo, hasta los tiempos y los espacios en los que se mueven los individuos y las colectividades; considerando, además, la manera en cómo las sociedades son capaces de pensar sus proyectos futuros. Es decir, implica no sólo conformarnos con una visión instrumental de lo que ha sido la globalización a través de la puesta en marcha de proyectos de modernización o de las políticas económicas neoliberales, sino también tratar de reflexionar sobre la manera en cómo se desenvuelven los procesos sociales en la construcción de las culturas locales y los impactos que éstas producen en las instituciones que las construyen y que participan, de una manera u otra, en los procesos de cambio y adaptación a las necesidades globales de sus realidades locales. Desde este punto de vista, el campo educativo se convierte en un campo de lucha y de convergencia de los intereses tanto globales como locales.

En este sentido, para efectos de este trabajo nos parece pertinente visualizar la globalización como un fenómeno histórico social de índole planetario en que las sociedades han modificado su relación con el tiempo y con el espacio; y donde se dan la emergencia de nuevos espacios supraterritoriales y la aparición de nuevos actores que han modificado aspectos de la vida económica, política y cultural, en una dinámica compleja de interrelaciones con lo local, el cual se reconstituye y fortalece en sus especificidades reorganizándose como un espacio sociocultural definido pero multirreferenciado.

Entre lo global y lo local

El territorio que define a la nación y que se constituyó como un elemento fundamental

de las nacionalidades, se ha modificado y es visto más como un espacio de intercambio comercial cuyas fronteras preexistentes ahora no son tan funcionales para la entrada y salida de las mercancías. Se definen nuevos territorios marcados por una lógica más comercial. Sin embargo, el territorio tiene implicaciones más complejas que la sola definición de nuevos nichos comerciales, y que implica todo un complejo cultural donde los individuos tejen sus relaciones y formas de convivencia entre ellos y con la naturaleza. Implica la manera en cómo se constituyen formas de identificación regional, modos de ser que se han construido históricamente y que se definen y resignifican con el paso del tiempo. Las nuevas generaciones se convierten en la presa más fácil de las modas, de los ritmos y de las aspiraciones a formas de vida que contrastan con su realidad cotidiana.

A pesar de todo, el efecto globalizador en la cultura no es lineal, ni está exento de contradicciones, ya que las formas culturales se objetivizan y se interiorizan en los ámbitos particulares de manera muy compleja. La cultura se plantea como:

[...] un sustrato de vida, como la configuración compleja de creencias, normas, hábitos, representaciones y repertorios de acción elaborados por los miembros de un determinado grupo humano a lo largo de su historia por medio de un proceso de ensayos y errores, con el fin de dar sentido a su vida, de resolver problemas vitales y de potenciar sus habilidades (Renato, 1999: 28).

Desde esta visión, la cultura genera una lógica particularizante, social y geográficamente localizada y, sobre todo, diferenciadora respecto a los “otros” (ídem). Esto significa que la cultura genera formas naturales de diferenciación, formas complejas que se mueven y se redefinen desde las necesidades internas de las sociedades hasta los efectos de los influjos externos. Por ello, la lógica homogenizadora

de la industria cultural ha hecho más evidentes los mecanismos de diferenciación regional y local. No es gratuito que en nuestros días los movimientos de resistencias y de reivindicación de las culturas propias surjan con más fuerza en todo el planeta. Los movimientos de revalorización de las identidades de los grupos étnicos y culturas locales se han planteado como grandes voces en la búsqueda por construir sociedades multiculturales.

La globalización en la cultura es pensar en un proceso híbrido, como lo llaman Sonntag y Arenas (1995: 12), donde se trasciende el sentido de uniformización y estandarización a partir de la emergencia en Occidente de formas sincronizadas de tecnología, economía y cultura frente a respuestas, lecturas y emergencia de nuevos sentidos desde lo local, por lo que es necesario plantearlo en términos de heterogeneidad, reforzamiento y revitalización o construcción de identidades regionales y locales.

Por esta razón, nos parece pertinente retomar algunos de los argumentos que Luis Villoro (1999) emite al analizar el falso dilema entre lo universal y lo particular, dilema presente en los contextos regionales y locales. El plantear, por un lado, que la cultura global sirve de dispositivo para la visualización de una pluralidad de culturas donde el derecho a la diferencia es reivindicado, es aceptar, por el otro, que estos dos mundos coexisten en formas de relación concretas y en los contextos inmediatos de los sujetos. Este hecho resulta pertinente plantearlo, cuando clarifica que tanto el universalismo no necesariamente es sinónimo de dominación, como el particularismo no lo es de autenticidad.

De esta manera, pone en el centro de la discusión la forma como se dan los procesos de construcción cultural, más que el contenido de la cultura en sí. Es decir, resulta intrascendente la fuente de dichos contenidos —si se generan desde el interior o desde el exterior—; si se cae en esta trampa corremos el riesgo de adoptar una posición maniquea que

dota de valor a unos contenidos y estigmatiza otros. Lo que más bien debería analizarse es la forma en que se produce este diálogo y la relación entre las culturas: como un proceso racional y consciente que asumen los individuos y las colectividades, cuestionando los procesos de subordinación que se han generado en estos encuentros culturales para reafirmar lo valioso de la cultura propia y establecer una relación simétrica fortalecedora de identidad y fuente de aceptación de la diversidad.

Globalización y educación

Retomando el sentido de la globalización como un proceso histórico, cultural, donde la diversidad y las nuevas formas de relaciones entre las culturas se hacen más que evidentes y necesarias para la construcción de proyectos comunes, ¿qué sentido debería tener la educación? ¿Cómo lograr una educación que responda a las necesidades locales y se interrelacione con lo global?

Si aceptamos que la globalización es un proceso que fomenta la idea de la diversidad de formas de vida, de ser, la escuela deberá asumir que se encuentra frente a una sociedad pluricultural y socialmente compleja, ubicada en un universo cada vez más intercomunicado y que genera multitud de demandas no siempre armónicas o coherentes, integrada por sujetos no únicos, y con necesidades diversas, conocimientos de muy diversas características y de matrices culturales diversas, que conllevan formas de ver el mundo, de sentirlo y actuarlo completamente diferentes. En este contexto, la diversidad cultural cobra sentido y se convierte en un concepto central para repensar la función de la escuela, sobre todo en aquellos contextos que plasman diferencias respecto a la sociedad en su conjunto.

En este contexto, la relación entre cultura y educación cobra sentido, puesto que el desempeño educativo, la construcción de conocimientos y la organización curricular, así como la gestión de la misma escuela se redimensio-

nan y demandan nuevas formas de visualizarla y organizarla. La escuela debe convertirse en el centro del proceso educativo, ya que es allí en lo local, en la relación entre escuela y su comunidad educativa, donde se redimensionan y resignifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, se revalorizan y construyen las formas organizativas y la gestión misma de la escuela en su conjunto, a manera de permitir la dinámica de resignificación local y reconstrucción global.

La cultura, entonces, debe considerarse como un proceso dinámico que se reconstruye de manera permanente en el vivir cotidiano de los sujetos, que se nutre de los procesos de relación y significación que, al interior de las localidades, se cimienta y que se organiza mediante el concepto de tiempo y espacio definido. Las mismas “culturas tradicionales”, como se las llama, no son estáticas, sufren modificaciones y dinámicas que las transforman y reconstruyen con el paso del tiempo, dándoles nuevos significados a viejos contenidos; el contexto en el que se mueven es igualmente vigoroso y cambiante, impulsando nuevos procesos en las mismas. En la actualidad no podemos pensar ningún tipo de comunidad y/o cultura como enclave aislada que se perpetúe sin modificaciones.

La escuela, por lo tanto, debe convertirse en un espacio que, por un lado, visualice este dinamismo que se genera al interior de las culturas para que los sujetos sean capaces de reflexionar sobre ella de manera permanente y, por otro, debe abrirse e incorporar las innovaciones tecnológicas y los conocimientos necesarios que les sean útiles para la convivencia igualitaria y armónica, pero también eficiente y competitiva en la globalidad-mundo.

En América Latina y en México en particular, muchos de los efectos de la globalización se han constituido en agentes perturbadores y provocadores de tensiones en el sistema educativo. El proceso globalizador tiene un alto componente económico y financiero que se expresa en mercados financieros que

imponen demandas cada vez más exigentes a las naciones y a sus economías. La necesidad del sistema educativo de ajustarse a estas nuevas realidades y satisfacer las exigencias de los mercados globalizados, al mismo tiempo que enfrenta situaciones internas caracterizadas por una gran diversidad no sólo cultural sino económica y social, además de lo que en materia de educación implican la pobreza, el rezago y la exclusión, le provocan desequilibrios y tensiones por su incapacidad de respuesta. Aquí resulta clave el acceso a los conocimientos, a la tecnología y a la sistematización y operativización de los conocimientos locales, así como la comprensión de las lógicas de los mercados actuales y futuros para poder enfrentarlos con buen nivel de competitividad. En este aspecto, sólo un grupo privilegiado ha podido lograr esto, quedando la mayoría de los sectores sociales frustrados por no alcanzar esta meta. Para ellos el futuro es incierto. ¿Cómo puede contribuir la educación actual a la formación de los educandos para actuar exitosamente en una economía de mercado y resolver las necesidades de desarrollo que le presentan sus realidades locales? Finalmente, ése es el gran reto que deben enfrentar los sistemas educativos, que luchan contra las inercias del pasado, ya que fueron construidos en el marco de la centralidad, control y autoritarismo de los mismos y que afrontan las necesidades de flexibilidad, apertura, localización y autonomía necesarios para responder a las nuevas lógicas del mercado de trabajo y del conocimiento, y a las dinámicas locales.

Los retos de los sistemas educativos centrados en la vinculación entre globalización-educación y cultura, se enmarcan en dos vertientes fundamentales: por un lado, la vinculación, desde la óptica bajo la cual el Estado ha interpretado los procesos de cambio global en donde la educación se convierte en una mercancía que entra en el juego de la oferta y la demanda del gran mercado mundial y en la configuración de una visión educativa para la formación de sujetos eficientes y adaptados a la lógica del mer-

cado de trabajo y, por otro, como un proceso de construcción de toda la sociedad que implica otorgarle un nuevo significado al espacio escolar como un mecanismo para el enriquecimiento cultural y para la construcción de proyectos individuales y colectivos de vida que reposicionen en el centro del proceso educativo el valor de la dignidad y de la identidad humana, frente a un mundo cambiante en el que la diversidad y la pluralidad se convierten en los espacios de convivencia y de vida.

Política educativa y globalización; tendencias y problemas

La globalización, expresada mediante el fortalecimiento de los organismos gubernamentales tales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre los más importantes, han redefinido y reencauzado las políticas educativas a partir de recomendaciones y acuerdos multilaterales, dirigiendo a los diversos sistemas educativos de América Latina y México a replantearse y proponer una educación que responda a las nuevas realidades del siglo XXI y se adelante a los procesos de cambio cada vez más acelerados, desde una perspectiva eficientista, desarrollista y unidireccional, subordinando la vida de los individuos y su posibilidad de desarrollo a los intereses y necesidades del mercado. Esto redefine las formas de organización de los servicios educativos y las nuevas orientaciones en la enseñanza aprendizaje.

Desde esta perspectiva la escuela se convierte en un producto que la empresa tendrá que aprovechar, y los alumnos en objeto-producto cuyas tasas de rendimiento se determinan por sus niveles de competitividad internacional y la conquista de los mercados es la meta que se legitima con el discurso sobre la calidad, la excelencia y la productividad (Ruiz, 2001: 16). No es gratuito que los contenidos de la enseñanza, los procesos educativos, las orientaciones de la

investigación, las formas de evaluación y selección de los estudiantes se reduzcan a las visiones productivistas de costo/beneficio empresariales. Desde la perspectiva de los funcionarios públicos y empresarios, el “objetivo de la escuela es alcanzar el éxito personal y profesional, educar en el amor y para el servicio, formando una sociedad más justa y lograr un desarrollo como nación” (SEJ, 2001: 18). De esta manera, la escuela pierde toda la capacidad de incidir en los procesos sociales mediante el impulso de las potencialidades críticas y actuantes de las colectividades y en los contextos cotidianos de los individuos, pasando ello a ser una responsabilidad de índole individual.

La política educativa del Estado mexicano se ha caracterizado en las últimas décadas por un esfuerzo marcado hacia la descentralización, el deslizamiento de la responsabilidad del financiamiento de la educación hacia los sectores sociales y la reorganización de la gestión educativa, a partir del reordenamiento económico por bolsas concursables.

Esta política se puede caracterizar brevemente por medio de los siguientes programas marco: el retiro del Estado federal de la educación mediante la descentralización administrativa y la federalización; el traslado del financiamiento, mantenimiento y equipamiento de las escuelas a los estados y municipios; la privatización de la educación básica mediante la política de gratuidad con costos compartidos, y para la educación superior mediante la recuperación plena de los costos educativos con el alza de las cuotas y canalizando la demanda a los servicios particulares; la atención a la población marginal mediante programas compensatorios; marginación de los sindicatos en la toma de decisiones —en la educación básica, acotamiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que conserva su condición nacional después de la federalización y participa en negociaciones y distribución de los recursos de carrera magisterial, pero con negociaciones salariales a nivel de gobiernos estatales—; en la educación supe-

rior se margina por completo a los sindicatos universitarios de la negociación salarial, al no participar en la política de estímulos al personal académico y administrativo. Se individualiza la evaluación del magisterio en la educación básica con la “carrera magisterial” y en los niveles superiores institucionalmente mediante acciones como el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI)/Programa Integral para el Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP)/Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) y con el sistema de estímulos individualizados de acuerdo con el desempeño personal. Esto significa una explícita vinculación entre el sistema productivo y el educativo en la educación básica y en los niveles superiores, encauzando la demanda estudiantil hacia carreras técnicas y mediante la creación de las universidades tecnológicas (UTE).

En el discurso educativo destaca el énfasis que se pone en la calidad de la educación, más que en la cobertura educativa; esta idea aparece en la mayoría de los foros nacionales e internacionales, tanto académicos como oficiales, consolidándose como un “concepto estelar” del discurso sobre las políticas educativas contemporáneas. Contrasta con los conceptos de obligatoriedad y gratuidad de la primera mitad del siglo XX, mientras que en las últimas décadas del siglo XX y albores del XXI son los de calidad, equidad, pertinencia y eficiencia. Desde 1982 la política educativa para la educación superior del Estado mexicano se ha reorientado hacia la modernización que implica fundamentalmente la capacidad competitiva del mismo, sin dejar de lado los conceptos ejes del discurso modernizador como son: el aseguramiento de la calidad, la transparencia o rendimiento de cuentas, la eficiencia y la pertinencia.

Políticas educativas y reformas de la educación

Los cambios estructurales que debieron seguir los países latinoamericanos por recomendación

del FMI y del Banco Mundial, como organismos financieros dependientes de líderes gobernantes de los países altamente desarrollados, fueron determinando los lineamientos y principios rectores que habían de seguirse para el crecimiento y el desarrollo de la región (Carnoy, 2001). En plena crisis de los años ochenta, América Latina y el Caribe tuvieron que emprender “medidas de ajuste estructural” para la región, lo cual trajo aparejado un alto costo social que se tradujo en lo que varios autores denominan como la “década pérdida.”

La participación y el financiamiento de estos organismos internacionales exigían ciertos cambios: la revisión del gasto público y fiscal, limitar los gastos de los Estados, la privatización de las empresas públicas y de los servicios sociales, el pago por los usuarios de los servicios públicos como la educación y la salud, estimular las exportaciones, equiparar los precios del mercado interior con los del mercado mundial, entre otros.

En medio de este concierto de condiciones y ajustes, como expresa Miguel Gallegos (2005), la educación evidenció una profunda crisis, puesto que las medidas operadas implicaban reformar y reestructurar los objetivos institucionales, pedagógicos y de gestión hacia metas distintas de las de otrora. Éste fue el comienzo de un proceso de cambio y transformación educativa en la región.

A partir de las “directrices internacionales”, las reformas educativas tuvieron lugar en medio de contradicciones políticas, económicas e ideológicas. Los modelos educativos tradicionales habían demostrado su ineficacia e inoperancia para poder entrar en la nueva lógica global. Tal situación condujo a ver como ejemplo a los sistemas educativos de los países más desarrollados y retomar al pie de la letra las recomendaciones de los organismos internacionales. De manera contemporánea, se insistía en el ejemplo de los “tigres asiáticos”: Corea, Singapur, Taiwán, Tailandia, Malasia, países que habían invertido en educación de sus respectivos pueblos y alcanzado un alto

grado de crecimiento económico, superando el logrado por América Latina en el mismo lapso histórico.

Existen diversas formas de pensar el cambio educativo: por un lado, aquella que se inscribe dentro de una lógica de ruptura o quiebre de lo existente y, por otro, la que sostiene una relación entre la estabilidad y el cambio, declarando una tensión entre la tradición y la innovación (Rodríguez Romero, 2000). A su vez, puede establecerse una tipología de las reformas educativas: las que se desprenden “desde arriba hacia abajo” y las que surgen “desde abajo hacia arriba”; las de “tipo global” o las incrementales (Martinic, 2001: 20).

En este momento no nos detendremos a trabajar las diversas tipologías, sólo nos interesa mostrar las diversas situaciones y direcciones que las reformas educativas asumen y su relación con las prioridades políticas establecidas por los diversos países de la región.

Según Carnoy, existen tres tipos de reformas llevadas a cabo en Latinoamérica: las “basadas en la competitividad”, las “basadas en los imperativos financieros” y las “basadas en la equidad” (2001: 38-57).

Las reformas educativas basadas en la competitividad surgen fundamentalmente en los países de la región para responder a la necesidad imperiosa de insertarse en la economía global de manera competitiva, lo que implicaba transformar la educación con vistas a formar nuevos recursos humanos altamente calificados y capacitados que les permitiesen competir en el emergente concierto internacional. El objetivo de estas reformas implicó el aumento de la producción económica a partir del mejoramiento de los recursos humanos, pero el mejoramiento no implicó únicamente el manejo de contenidos y destrezas, sino más bien el aprendizaje de potencialidades y disposiciones que permitan la flexibilización de la capacidad de aprendizaje permanente y de adaptabilidad a las demandas nuevas y emergentes del mercado. Por ello, se profundizó en el discurso y en las acciones que se dirigían

hacia el fortalecimiento de la calidad y la ampliación de la cobertura.

En este campo la capacidad competitiva dependerá de la habilidad que tengan los países de difundir el progreso técnico e incorporarlo al sistema de producción de bienes y servicios, lo que implica necesariamente una mayor inversión en los procesos de investigación y desarrollo que realizan los países industrializados (Hopenhayn, 2000). En este caso los conceptos de calidad, rapidez, eficiencia, confiabilidad, producción, desarrollo e investigación, se han convertido en el *leit motif* de los Estados, aunque no todos han puesto el mismo énfasis en todos los aspectos. En general, el menos atendido ha sido el de investigación.

Estas transformaciones se alinearon con el modelo de la globalización a la que pretendía ingresar la región. Para ello era necesario producir una serie de transformaciones orientadas a conseguir mejores rendimientos internos, así como procesos de identidad e integración.

Las reformas suscitadas por los imperativos financieros y las motivadas por razones de competitividad, comparten la meta de lograr un mejor rendimiento económico, mayor eficacia de los recursos distribuidos y —como segunda instancia— elevar la calidad educativa.

Prácticamente se puede decir que la gran mayoría de reformas educativas en la región se han llevado a cabo desde un modelo lineal “de arriba hacia abajo”, impuesto desde los organismos gubernamentales y con poca o nula participación de las instancias involucradas en ponerla en marcha (Martinic, 2001). El problema de estos tipos de modelo es que casi en su mayoría estaban destinados al fracaso por falta de la participación de las comunidades locales, de las autoridades públicas regionales y/o locales y del cuerpo docente, ejes sobre cuya participación giraba el éxito o el fracaso de cualquier tipo de reforma.

Las reformas, por razones de equidad, constituyeron la apuesta por aumentar la igualdad de oportunidades económicas y edu-

cativas en particular, así como ampliar el acceso educativo y facilitar una mayor movilidad social. Este tema lo analizaremos en el inciso posterior, pero es importante mencionar, como lo dice Carnoy, que las necesidades de la globalización o “mundialización tienden a alejar a los gobiernos de las reformas basadas en la equidad” (Carnoy, 2001).

Es claro que los sistemas educativos deben orientarse hacia la construcción de la calidad, lo cual implica acciones que tiendan a mejorar los ambientes, prácticas, métodos, contenidos y procesos en los aulas y en los centros educativos, es decir la movilización de los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje; por otro lado, la equidad es fundamental para la construcción de cualquier proceso de desarrollo y para la participación de todos los miembros de la sociedad en el mismo. La complejidad de estas variables nos llevan a plantear, como ya se ha hecho muchas veces, que, entre otros aspectos importantes, se debe tomar en cuenta la descentralización educativa (académica y de gestión) como base para la construcción de la calidad y de la equidad.

Bases para la innovación educativa

En la innovación necesaria de la educación para las condiciones del siglo XXI, existen tres aspectos clave a considerar: calidad de la educación, descentralización de la gestión educativa y equidad. Con respecto a la calidad de la educación y su expresión en los bajos rendimientos, se ha enfatizado demasiado en los aspectos pedagógicos (cómo se enseña) y poco en sus contenidos (qué se enseña). Por esta razón no se aborda el tema fundamental: la pertinencia de los contenidos para la realidad actual y sus vínculos con los cambios que están ocurriendo hoy, con la vida diaria y sus problemas y con los valores que necesitan los sectores más excluidos socialmente para superar su situación. Pero, como afirma Margarita López:

[...] también es importante recordar que la calidad se asocia a la pertinencia de la educación, por lo que es clave comprobar que la oferta educativa aporte los elementos que permitan a los estudiantes crecer como ciudadanos en un país que requiere de personas capaces de convivir con los demás, de solucionar conflictos y de ingresar al mundo del trabajo con elementos mínimos que les den la oportunidad de desempeñarse como individuos productivos para su familia y para la sociedad (López, 2005).

El concepto de calidad de la educación es evasivo, ya que puede ser considerado desde varios aspectos. Ello implica una discusión permanente y sin solución inmediata. Pero hoy se destaca que el fin de la calidad de la educación está relacionado directamente con las demandas de los mercados, con su nivel de competencia y con su diversificación. No están claros los propósitos fundamentales que buscan una mejor calidad de educación. Tampoco, por lo tanto, hay coincidencia en las formas de evaluación, en los criterios a utilizar ni en los procedimientos requeridos. La misma autora menciona que: “La permanencia de los estudiantes en el sistema educativo pasa por una educación de calidad que les ofrezca a ellos y a sus padres la satisfacción de estar aprendiendo lo que requieren para su desarrollo personal y social” (ídem).

A pesar de lo que se afirma, los criterios para establecer la calidad no son claros y se remiten a las “pruebas de calidad” aplicadas por organizaciones internacionales. Todo parece jugarse en la capacidad de analizar los instrumentos para estudiar la realidad y no de analizar la realidad misma: comprensión lectora, lógica matemática, lógica del discurso, mayor o menor fluidez en la expresión verbal y/o escrita. ¿Capacita todo ello al alumno para actuar adecuadamente sobre la realidad; para solucionar los problemas que su medio social y su entorno físico le plantean? ¿Lo capacita para hacer frente a sus necesidades de sobrevivencia e ir más allá en el desarrollo y el crecimiento social de su participación y responsabilidad ciudadana?

La Secretaría de Educación Pública no ha podido construir aún indicadores y procesos que permitan dar cuenta de todos los problemas que implican tanto la construcción de la calidad como los criterios de calidad. En este sentido, las instituciones que se han creado para realizar la evaluación de las escuelas e instituciones educativas, se mueven en formas y estándares internacionales que no expresan ni responden de ninguna manera a la situación o a las necesidades del sistema educativo nacional y de la sociedad de la cual tienen su razón de ser. Ninguna de las instituciones, organizaciones o la misma Secretaría han sido capaces de ponerse de acuerdo en criterios que permitan dar cuenta de la situación nacional. En conclusión, estamos frente a un concepto no bien definido, polémico, polisémico y complejo. Como tal, estamos frente a una realidad compleja en el sentido expresado por Edgar Morin, que dice: “En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo [...] y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes” (1999: 14). El análisis de la interdependencia, interconexión e interrelación de la calidad y la pertinencia en educación se debe realizar en su contexto y en forma integral, si se aspira a aprehender lo esencial.

Son temas que han cobrado actualidad dadas las exigencias de la sociedad global del conocimiento, pero también en razón de los cambios que están ocurriendo en las formas de creación, organización y uso del conocimiento y en relación con la agudización de problemas de distinta índole en las sociedades a las cuales pertenecen las instituciones educativas (Castellano, 2005).

En el conjunto de las reformas los procesos de descentralización marcaron, de manera significativa, el ámbito educativo. La descentralización tuvo y tiene como objetivo la reducción de la burocracia institucional del gobierno central, trasladando la gestión hacia los

municipios y localidades. En forma paralela a este proceso ocurrió el traspaso de la responsabilidad, por lo menos parcial, del financiamiento y de la administración de la infraestructura educativa.

La descentralización educativa tiene varias lecturas que complican aún más el problema. La asignación de los fondos y la gestión del currículo y de la formación están centralizadas a nivel nacional y estatal en el primer caso, y únicamente nacional en el segundo caso; por lo tanto, no hay reforma en este aspecto. Existen algunas demandas para descentralizar efectivamente estos sectores hasta el nivel local, para lograr una toma de decisiones más pertinente y mejor uso de los recursos de acuerdo con las necesidades locales.

Los procesos de descentralización se han orientado hacia dos vertientes. Una, hacia el logro de una efectiva descentralización que permita a las estructuras de poder locales tomar decisiones sobre la gestión educativa. Esto implicaría, en un nivel de mayor profundidad descentralizadora, lograr una autonomía de los centros educativos para poder innovar en su gestión educadora, principalmente, sobre las currícula pertinentes. Otra vertiente de la descentralización busca la participación en la planificación y ejecución educativa a nivel local de las organizaciones de base y otros agentes educadores externos al sistema educativo.

En todos los casos, la descentralización se interpretó como la posibilidad de involucrar a los gobiernos locales en la gestión tanto administrativa como curricular, logrando una mayor participación de los actores educativos y, de esta manera, se estimaron mejoras en la calidad educativa.

Globalización y equidad en educación

Como ya lo hemos señalado anteriormente, es necesario tomar en cuenta que la globalización genera procesos de polarización y exclusión en la sociedad, los cuales se expresan en instituciones como la educativa, entre otras,

que se caracterizan por la profundización de las diferencias sociales y por la legitimación de las relaciones de dominación. La escuela se construye desde las necesidades del mercado y del pensamiento occidental, en ella se expresan las demandas del mercado mundial operativizadas tanto en necesidades de conocimiento como en valores construidos a partir de una sola lógica y una sola visión del mundo, dejando fuera a sus destinatarios. A los diversos espacios educativos locales, comunidades y pueblos, se les niega la capacidad de definir lo que se quiere aprender, el cómo aprenderlo y el tipo de individuo que se quiere formar para la construcción de sus proyectos colectivos. En la mayoría de los casos, como paliativo, se busca incorporar algunos elementos de la cultura local pensados desde el folclor; la participación de las comunidades en los procesos educativos se reduce al seguimiento de ciertos instructivos propuestos de manera arbitraria y desde la lógica dominante.

Por ello la descentralización de la educación, más que verse como un proceso de “eficiencia administrativa” y de fluidez de recursos o como un mecanismo de excepción de las responsabilidades del Estado, tendría que considerarse como la capacidad de incorporar a los diversos sujetos y actores en la toma de decisiones sobre el tipo de educación que se pretende construir para el desarrollo de las diversas comunidades que concurren en el país.

La equidad en la educación ha sido entendida como la posibilidad de acceso de todas las poblaciones a los diversos niveles educativos. Sin embargo, la situación mexicana demuestra que la brecha entre ricos y pobres también se expresa en las diferencias sobre el acceso real a todo el sistema educativo y la calidad de la educación impartida. Pero no sólo es la posibilidad de acceder al sistema educativo, sino también poder mantenerse en él. La equidad en la educación tiene que ver también con la calidad de la educación que reciben las diversas poblaciones. Esta calidad educativa se refiere a la posibilidad que tienen los educandos

de conocer y comprender sus propias realidades, los cambios sociales, las innovaciones tecnológicas y las exigencias que imponen los mercados globalizados. La equidad social o la igualdad de oportunidades, no quiere decir igualdad social de los participantes en el proceso educativo. Por ello, cuando se habla de equidad se cae con frecuencia en discursos oficiales retóricos sin ninguna realidad en la práctica de los actores sociales. De ninguna manera se puede afirmar que la escuela hace iguales, según el discurso dominante, pues ¿cómo hacer iguales a quienes, al provenir de lugares muy distintos y disímbolos del espacio social y educativo, se ubican en situaciones de exclusión o de inclusión en relación con el mismo espacio escolar, ofreciéndoles la misma educación y “las mismas oportunidades? Nada más ilusorio y falaz que este discurso oficial igualitarista, cuando el punto de partida de los receptores es asimétrico.

Profundizando el problema de equidad, éste no únicamente se expresa en la capacidad de participar y mantenerse en el sistema educativo completo, sino en la posibilidad de acceder a una educación pertinente donde se expresen también los contenidos culturales que los identifican y representan, como los conocimientos universales que permiten el diálogo planetario. La escuela demuestra desniveles no sólo entre niveles educacionales, sino también en la calidad de los aprendizajes de acuerdo con el nivel socioeconómico, situación geográfica y origen étnico y cultural.

La globalización, a pesar de su relación con lo local y del reconocimiento expreso de lo diverso, ha profundizado, contrariamente a su discurso, la imagen históricamente disminuida de las comunidades rurales e indígenas, a quienes sigue viendo como sectores aislados, atrasados con formas y modos de vida que resultan poco o nada funcionales para las necesidades de nuestro tiempo y del desarrollo occidental. Y más grave aún, niega la importancia de los procesos históricos y culturales en la formación de los proyectos de vida de

los individuos. Por un lado, la historia deja de tener sentido, pareciera que ya no explica los procesos presentes ni mucho menos ayuda a la construcción del futuro —se perdió la continuidad presente-pasado-futuro— y, por otro, la cultura se considera como un producto que se edifica sobre la base de las necesidades funcionales de la sociedad y no como un complejo de relaciones y significados que se construyen en el tiempo y que permiten la reflexión sobre lo que somos y hacia dónde direccionar nuestro futuro.

Globalización, cultura y educación. Hacia la construcción de una visión de la educación

Desde una perspectiva cultural, la educación es la base que permite repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural y profundamente heterogéneo. El aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad cultural no puede ser enseñado como una materia, sino que debe ser concretado y organizado mediante las relaciones locales que se crean en el intercambio mismo, es decir, en el transcurso de la acción pedagógica y comunicativa, que es diferente para cada grupo y en cada momento, de la misma manera que se construye la relación entre lo local y lo global. Esto implica descubrir y potenciar todas las capacidades y habilidades de los educandos en una concepción de desarrollo integral que les permita incorporarse con éxito en un mundo diverso y cambiante, con una actitud positiva frente a la vida y ante los demás miembros de la sociedad.

La multiculturalidad y, por ende, la heterogeneidad, son presencias ineludibles y es necesario incorporarlas en los procesos vivenciales y, evidentemente, en la escuela. Esto requiere de cambios profundos en la forma y en los contenidos de los procesos educativos, en la organización y en la esencia misma de éstos, así como en la creación de situaciones de aprendizaje en donde la multiculturalidad

pueda ser aprehendida y vivida bajo la concepción de la interculturalidad en acto. La interculturalidad en acto se diferencia de la interculturalidad formal, que es meramente discursiva, declaratoria, para transformarse en experiencia y práctica cotidiana en el aula y en el mundo que nos rodea, es pensar al propio educando como “traspasado” por la diferencia y considerar al “otro” como interrogación sobre sí mismo. Esto es válido entre identidades culturales distintas, y también en las relaciones que se crean en el aula. El aprendizaje de la diferencia es aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro. La importancia del intercambio virtual de posiciones es indispensable en la práctica de la interculturalidad, pues, como afirma Téllez:

Sin hacer intervenir tal relación [la alteridad] el reconocimiento de la diferencia se hace puro registro de la pluralidad, y de lo que se trata es que la diferencia se resuelva en experiencias que construyan relaciones democráticas y ciudadanía [...] lo que está en juego no es sólo el problema de la existencia de los otros como diferencia histórica y culturalmente producida, sino el hecho de que lo propio se desterritorializa y se reterritorializa y, en consecuencia, se resignifica en el sentido de que deja de ser una identidad cerrada en términos de pertenencia a una nación, a una raza, a una clase social, a una organización política, a una profesión, a una comunidad académica, o cualquier otra particular, para ocupar un espacio plural en el que se entrecruzan múltiples narrativas y lenguajes (Téllez, 1998: 136 y 137).

Construyéndose así identidades múltiples, más allá de las vinculadas con el aspecto biológico o de pertenencia territorial, asignando variedad de roles y responsabilidades en el entramado del espacio social y en las interacciones que se conjugan en dichos espacios, confirmando a cada uno de los actores sociales y a cada identidad su particularidad contextual.

La educación escolar constituye el proceso más organizado y sistemático para socializar

a las nuevas generaciones en el multiculturalismo. Al mismo tiempo que la escolarización vaya tomando distancia de su rol homogeneizador, la educación puede convertirse en el proceso mediante el cual cada cultura puede confrontarse y afirmarse en relación con las demás. Más aún, al abordar y polemizar la aculturación histórica en el salón de clase, es posible promover la afirmación de las identidades que concurren en esa misma sala.

En este sentido, la educación para la comunicación intercultural cobra sentido porque marchamos hacia sociedades cada vez más complejas en términos de diferenciación de culturas, lenguajes, identidades, intereses, demandas, hábitos, preferencias, destrezas. También porque en las sociedades más complejas será necesario abrirse a las cosmovisiones distintas en el intercambio directo y mediático. El pluralismo cultural debe ser una práctica continua de aprendizaje colectivo. Estas capacidades se aprenden en las prácticas cotidianas de la escuela. La responsabilidad del maestro se concreta en la habilidad para aprehender las situaciones conflictivas o propicias para iniciar la reflexión acerca de la tolerancia, la democracia, la necesidad del respeto a la diversidad como fuente de aprendizaje y como riqueza social, y la aceptación del otro para la vida en comunidad y la solidaridad necesaria para la construcción de la armonía y la paz social, “Porque la diversidad está presente allí donde se quiere ver la homogeneidad; el conflicto en donde se quiere ver el consenso. La reproducción y la conservación donde se quiere ver la movilidad y la transformación o el cambio. Luego, la diferencia existe y persiste” (Bourdieu, 1998: 38) y es necesario convivir con ella, aprender a valorarla y respetarla para lograr una educación verdaderamente intercultural más allá de lo multicultural.

Los cambios culturales que acompañan a las nuevas fases de la modernidad, sociedad de gestión, comunicación e información multicultural, hacen que en la subjetividad se recombinen nuevas formas de ser activo y pa-

sivo, nuevas percepciones del tiempo y la distancia, nuevas representaciones del diálogo y la comunicación, nueva relación con la información y el conocimiento, lo que trae consigo nuevas formas de interrelación social, con sus virtudes y sus defectos. Las telecomunicaciones trastocan las formas conocidas de relación comunicativa y de diálogo directo, para transformarse en foros virtuales, en diálogos plurales con desconocidos y en intercambios inmediatos de voz e imagen a distancia. Los mismos procesos educacionales se localizan y se pueden efectuar a distancia permaneciendo, de alguna manera, presenciales, sin prejuicio de los procesos realmente considerados “educación a distancia”.

La globalización cuestiona el sentido de la educación tradicional. El sistema educativo debe abandonar el paradigma iluminista, la educación memorística y el sesgo enciclopédico y universalista exclusivamente, por una nueva visión y enfoque constructivista del conocimiento en el cual se incorporen las visiones locales y las regionales, las visiones de lo universal con lo nacional, en un intercambio dinámico y profundo en el que se recuperen las experiencias junto a los conocimientos, los valores, los saberes y las destrezas propias de la población atendida, así como de su entorno social y cultural, a los conocimientos universales y a las tecnologías que nos permiten el intercambio, la comunicación y vivir al unísono con el mundo.

Es necesario analizar las formas que deben adquirir los procesos educativos en una sociedad que se caracteriza por la disponibilidad de recursos de información cultural, pero no de igualdad en la accesibilidad a la misma. Esto nos lleva a buscar los equilibrios entre la apertura a la universalidad y la consideración de lo que es local y nos proporciona raíces, y de la manera como pueden interactuar, combinarse, transformarse mutuamente, recuperando las riquezas de uno y otro ámbitos en algo que García Canclini (2001) y otros autores denominan lo “global”, como espacio en donde se

articulan lo global y lo local en un contexto de modernidad, dado que la cultura fragmentada responde a consumos específicos, pero bajo ningún punto de vista la cultura local desaparece bajo las fuerzas homogenizadoras de la globalización, sino que se combina lo global con lo local en una tensión de subsistencia y creación permanentes. Esta tensión se hace más patente en el campo de la educación debido a la circulación continua de ofertas que tratan de superar lo local ubicándose en el ámbito de lo internacional, pero que no responden a las necesidades locales. De aquí, el desfase entre las exigencias internacionales y las necesidades a las que tratan de responder los sistemas educativos nacionales, sin perder de vista el horizonte mundial. Esta relación conflictual provoca resistencias entre ambas visiones, lo que redundará en un poderoso marco que es el motor de acciones creativas en el campo educacional, cuyo fin es generar transformaciones en los programas educativos de los diferentes niveles del sistema que garanticen la competitividad de los egresados en los diferentes campos de la ciencia y la tecnología, favoreciendo aprendizajes significativos y pertinentes con una educación de calidad.

En este sentido,

[...] una educación intercultural fortalecería la posibilidad y la capacidad de los pueblos de construir un nuevo currículo que no exprese únicamente las necesidades de conocimiento y de comprensión de las poblaciones, sino que se construya en los diferentes contextos culturales y exprese en ellos los contenidos sistematizados en una organización pedagógica que permita la comprensión de los mundos de vida de sus poblaciones y desde esta construcción se logre un diálogo con la cultura universal (Comboni, 2002: 270).

Es necesario asumir que en la idea de cultura global hay una inclusión de todas las expresiones culturales y no sólo de unas cuantas, y que el planteamiento de una educación incluyente

enriquecedora trasciende el ámbito escolar y se convierte en un problema de la convivencia humana, de la construcción de una manera conjunta de proyectos y formas de vida que nos enriquezcan y que, por lo demás, implica mecanismos de lucha, de propuesta, de resistencias y de utopías que hagan frente a la fuerza dominadora y aplastante de una cultura dominante.

Por otro lado, es necesario tomar en cuenta que la escuela ha sufrido profundos cambios en el rol y tipo de impacto que tenía en la sociedad; ya no es el espacio de socialización y de aprendizaje por excelencia. Poco a poco se han ido abriendo paso los medios de comunicación que, junto con las tecnologías de la información y la comunicación, se han posicionado con una fuerza inusitada e impactan de manera trascendental los procesos de socialización y de conocimiento de la población en general por lo que, hoy día, ya no se puede analizar a la escuela y por tanto a la educación, de la misma manera que se hacía antaño. La relación binomial cultura-educación se ha convertido en un trinomio cultura-educación-comunicación.

El desarrollo científico y tecnológico se ha acelerado notablemente en las dos últimas décadas, generando conocimientos y exigiendo habilidades y destrezas que el sistema educativo no puede incorporar con la velocidad que se requiere en este mundo globalizado. Hoy la clave del éxito está en el acceso al conocimiento tecnológico, que se renueva constantemente. Los medios de comunicación e información modernos, potenciados por un gran desarrollo tecnológico que les permite llegar a todos los sectores sociales de la sociedad global, se han constituido en el mayor agente socializador actual. Frente a esto, la escuela y los docentes no están en capacidad de competir con ellos, lo que genera grandes tensiones y perturbaciones en el sistema educativo.

Frente a esta nueva realidad surge un nuevo concepto de educación caracterizado por la construcción de aprendizajes para el uso

de habilidades adquiridas para ejercer nuevas formas de ciudadanía, convivir constructivamente en el multiculturalismo, combinar el vínculo inmediato con el vínculo mediático (Hopenhayn, 2002: 298). En este sentido, ahora ya no sólo hay que aprender más, sino de manera distinta.

En este contexto de cambio, de crítica a la globalización y de reconocimiento de la heterogeneidad, se construyen proyectos educativos alternativos que buscan generar respuestas diferenciadas a viejos y nuevos problemas. Es así como la tradición y la innovación siguen entrelazándose en la construcción de alternativas educacionales que no terminan de responder totalmente a las nuevas necesidades sociales.

Referencias bibliográficas

- Anguiano, Arturo (1996) "Mundialización, regionalización y crisis del Estado-nación", *Argumentos*, núm. 25, diciembre.
- Bourdieu, Pierre (1998) Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción", *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Braman, Sandra (1991) "Interpenetrated globalization: Scaling, Power and the Public sphere", en Sandra Braman y Annabelle Sreberny-mohammadi (eds.), *Globalization, Communication and Transnational Civil Society*. Nueva Jersey: Hampton Press.
- Carnoy, Martín (2001) "La articulación de las reformas educativas en la economía mundial", *Revista de Educación*, número extraordinario, Argentina, pp. 11-121.
- Castellano de Sjöstrand, María Egilda (2005) *La trilogía equidad, pertinencia y calidad en la educación superior. Dilemas y proposiciones*. <http://www.uc.edu.ve/reforma/viceministra/uno.htm>.
- Comboni, Sonia (2002) "Interculturalidad, educación y política en América Latina", *Política y Cultura*, núm. 17. México: UAM, pp. 261-289.
- Confederación de Educadores Americanos (1997) "La responsabilidad social por la calidad de un sistema educativo integral, público, laico, gratuito, democrático y nacional", *Cuaderno de Trabajo*, núm. 7, UNESCO.
- Delaunay Maculan, Anne Marie (1997) "Histoire comparée de stratégies de développement de télécommunications", *La documentation française*. París: CNTE.
- Elizondo, Ana María (1998) «La educación ¿proceso o fenómeno?», *Educere* (revista de educación y práctica pedagógica), año II, vol. IV, núm. 4.
- Gallegos, Miguel (2005) "La educación en Latinoamérica y El Caribe: puntos críticos y utopías", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núm. 1-2, México, pp. 7-34.
- García Canclini, Néstor (2001) *Culturas híbridas*. Barcelona: Paidós/Estado y Sociedad.
- Giddens, Anthony (1994) "Living in a post-traditional society", en Beck, Giddens y Lash, *Reflexive Modernization*, pp. 56-109.
- Giménez, Gilberto (2002) "Globalización y cultura", *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. XX, núm. 58, enero-abril, México, pp. 23-46.
- Hopenhayn, Martín (2002) "Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas", en Néstor García Canclini (coord.), *Iberoamérica 2002*. México: Santillana/OEI, pp. 297-337.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone (2000) *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López, Margarita (2005) "De los propósitos a las acciones", *El Tiempo.com*. http://eltiempo.terra.com.co/proyectos/relcom/resedu/comtod/sabedu/opinin/articulo-web-nota_interior-1742890.html
- Martinic, C. (2001) "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, septiembre-diciembre, pp. 17-35.
- Morin, Edgar (1999) *La cabeza bien puesta. Repen-*

- sar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ortiz, Renato (1999) "Diversidad cultural y cosmopolitismo", en Jesús Martín Barbero y otros (eds.), *Cultura y globalización.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Centro de Estudios Sociales.
- Petrella, Ricardo (1989) "La mondialisation de la technologie et de l'économie. Une (hypo) thèse prospective", *Futuribles*, núm. 135, septiembre, París.
- Rodríguez Romero, M (2000) "Las representaciones del cambio educativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2. [www.http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html).
- Ruiz, Amparo (2001) *Educación superior y globalización.* Colombia: Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Jalisco (2001) *Memoria del Simposio Internacional «Un nuevo México para un nuevo siglo»*, conclusiones de la mesa de Tendencias educativas, abril. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco/Coparmex/ITESM y otros organismos privados.
- Selmes, Ian (1988) *La mejora de las habilidades para el estudio.* Barcelona: Paidós.
- Sonntag, Heinz y Nelly Arenas (1995) "Lo global, lo local, lo híbrido", *Aproximaciones a una discusión que comienza*, UNESCO. <http://www.unesco.org/most/sonntspa.htm>.
- Téllez, Magdaly (1998) "Desde la alteridad. Notas para pensar de otro modo", *Relea*, núm. 5, mayo-agosto, Caracas, pp. 136-137.
- Tomlinson, John (2001) *Globalización y cultura.* México: Oxford University Press.
- Villoro, Luis (1999) "Aproximaciones a una ética de la cultura", *Estado plural, pluralidad de las culturas.* México: Paidós/UNAM.



Aula.

La escuela ante los tiempos de la posmodernidad

¿Cómo enfrentar el racismo y otras formas de discriminación social y educativa?

Rosamary Selene Lara Villanueva*

Este artículo aborda una reflexión sobre los retos que enfrenta la sociedad de hoy y cómo desde la escuela, como institución social, puede llevar a cabo acciones que posibiliten una convivencia sana entre los individuos que padecen diferentes formas de discriminación: racial, cultural, socioeconómica, entre otras, lo que constituye un desafío por afrontar desde miradas más comprensivas y planteamientos integradores y democráticos. Como educadores no podemos sustraernos de lo que sucede en el contexto social, y mucho menos del entorno escolar que reproduce, a veces de manera velada y otras veces abierta, el rechazo hacia lo diferente, a los llamados “otros”.

Palabras clave: racismo, escuela, interculturalidad, discriminación, posmodernidad, universalismo, valores, currículo.

Introducción

Desde hace tiempo y en muchas latitudes del mundo, se sigue hablando de fenómenos sociales tales como la discriminación social, económica y cultural de los individuos y grupos que no encajan con el “prototipo” de ciertas personas que habitan el planeta, sobre todo de los más “civilizados”. Muchas personas, por ser diferentes o presentar ciertas particularidades físicas, socioeconómicas o culturales, sufren diariamente actitudes de rechazo, desprecio en las calles, en el trabajo, en la escuela y hasta en el hogar.

Ésta es una realidad que traspasa los límites de los principios básicos de los derechos universales: el respeto, la tolerancia, la libre expresión o la justicia, que muchas veces se encuentran marcados con actitudes de indiferencia. Los dobles discursos de moralidad pueden ser peligrosos, ya no basta con escuchar (desde la política) programas para abatir la discriminación

* Profesora-investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: rosamary@uaeh.reduaeh.mx

social, racial o cultural, hace falta introducirnos en modelos más democráticos en donde se estructuren formas de convivencia con las personas diferentes, que los prejuicios no invadan los aspectos más preciados de la humanidad: los valores, porque las personas, como tales, somos únicas e irrepetibles, poseemos una fuente de riqueza cultural, intelectual, social y ética, y por lo tanto también tenemos capacidades para la reflexión y la crítica acerca de lo que sucede en la realidad. Esto supone no seguir admitiendo conductas discriminatorias y de desigualdad.

Ante estos planteamientos, se pretende efectuar una reflexión acerca de cómo las distintas formas de discriminación social y educativa como el racismo, rechazo a distintas culturas, discapacidades física y psíquica, entre otras, están permeando la vida de los seres humanos en sus relaciones con el “otro”.

Por ello, a partir de interrogantes se irá reflexionando y analizando el tema del artículo, teniendo presente los cambios que están ocurriendo en la época actual y que algunos autores señalan como posmodernidad. Asimismo, se mostrará cómo desde modelos sociales y educativos se han desarrollado las inercias y los comportamientos de convivencia humana. Todo ello, por supuesto, sin perder de vista a la escuela como institución que forma parte de este engranaje social; se señalarán los desafíos y retos que enfrenta cuando se reproduce la desigualdad y la discriminación social y educativa.

En este sentido, se definirá cómo desde la educación intercultural y la incorporación de aspectos democráticos se pueden estructurar las escuelas, partiendo de las experiencias y de las realidades de las personas que están presentes en la vida escolar, así como establecer mecanismos y principios orientadores para atender la diversidad social, cultural y educativa.

La posmodernidad: lo complejo, lo heterogéneo, lo inestable

Como situación social en que la vida económica y política, e incluso personal, ha produci-

do cambios sin precedentes en los individuos, la posmodernidad constituye una época compleja y de cambios vertiginosos, de la que es imposible sustraernos.

Filosófica e ideológicamente, los avances en las telecomunicaciones, junto con la divulgación más amplia y rápida de la información, están cuestionando las antiguas certezas ideológicas a medida que las personas constatan que existen otras formas de vivir. Incluso la certeza científica está perdiendo su credibilidad. Esto a diferencia de lo que ocurría en la época de la modernidad, cuando la preocupación era mejorar la condición humana mediante los descubrimientos y sus aplicaciones científicas y tecnológicas, en tanto que los intereses capitalistas regían la producción en masa y la concentración de monopolios; en la época posmoderna, la economía se concentra en la producción de bienes pequeños, de servicios, manufacturas, *software* más que *hardware*, información, imágenes más que productos y cosas. Ahora, se trata de dar una mayor flexibilidad a las cosas, de dar respuestas a la capacidad descentralizada, de tomar decisiones menos jerarquizadas, de atender a las demandas locales; lo generalizable no es propio para cierto contexto de desarrollo; los roles y las funciones cambian, el papel de los individuos y sus capacidades también requieren un cierto grado de flexibilidad, existiendo, por supuesto, una mayor complejidad (Hargreaves, 1999).

Así, lo uniforme, lo homogéneo, da paso a las formas de resolver las cosas en un mundo más heterogéneo donde las puertas del mercado industrial, laboral e intelectual se abren en las fronteras del conocimiento y de la geografía.

Del mismo modo, las formas de interacción social se están transformando, las personas eligen medios y formas para comunicarse; en ocasiones el “cara a cara” no constituye la única manera de establecer contacto; la invasión de nuevos aparatos o mecanismos tecnológicos como los teléfonos celulares, Internet, videoconferencias (por citar los que más se

utilizan), van generando una serie de cambios en las relaciones humanas. Aunque sin dejar de lado sus bondades tecnológicas, estos avances también han provocado crisis en las relaciones interpersonales, dado que éstas carecen de anclajes fuera de ellas mismas, de tradiciones u obligaciones que garanticen su seguridad y continuidad.

Con estos cambios vertiginosos, la sociedad también se enfrenta a los peligros que acecha su integridad humana, sus miedos se hacen más latentes, algunos se sienten invadidos por la amenaza y el temor de enfrentarse a lo desconocido; por eso, también se generan otras formas perversas que ocasionan caos, conflictos de convivencia, de aceptación, así como otras problemáticas geográficas, económicas y culturales como la inmigración.

Pero, aun con esta complejidad filosófica e ideológica, la sociedad también enfrenta el reto de volver los ojos hacia la humanidad, hacia los principios universales de los derechos humanos desde una base filosófica y moral aceptable; se trata, pues, de luchar para proporcionar las condiciones en las que una sociedad democrática pueda afrontar los desafíos que engloba la crisis de la identidad, de las relaciones interpersonales, de la falta de justicia y de equidad.

Diferentes formas de discriminación social

Una de las formas en que está presente la discriminación social, es sin duda el racismo; parece que aun cuando se han elevado las voces para criticar los comportamientos de rechazo hacia diferentes razas y sus culturas, se siguen generando estos patrones de conducta.

El racismo, ¿miedo o ignorancia?

El término “raza” ha servido de base para justificar la distinción de las personas en el mundo y señalar sus características biomorfológicas por rasgos en el aspecto físico, por la

pertenencia a un grupo étnico, idiomas, costumbres, etc. De este modo, la idea de “razas” se deriva de atribuir un cierto significado a determinadas características somáticas que se utilizan para organizar y distribuir a las poblaciones humanas en grupos definidos por razas (García y Sáez, 1998).

Este concepto, basado en la designación para comparar grupos humanos, también ha servido para diferenciarlo de sus capacidades intelectuales, atribuyendo ciertas características personales o niveles de inteligencia de inferioridad. En lo intelectual, como forma de división racial, denota un proceso social que se encuentra enclavado en el enmascaramiento de los grupos dominantes. El enmascaramiento es cada vez más abierto, pues sólo ha servido para ejercer la dominación, la explotación racial y la aniquilación de grupos humanos.

La valoración del término razas, como se ha mencionado, denota significados cada vez más determinantes de intereses económicos y sociales de colectivos que se sitúan en el poder para mantener y extender su superioridad y su dominio cultural, económico y político, así como para someter a otros pueblos para beneficio propio.

Situándonos un poco en el contexto de América como un ejemplo de la dominación contra las culturas de este continente, podemos decir, en expresión de Galeano (1998), que la certeza de que unos pueblos nacen para ser libres y otros para ser esclavos, ha guiado los pasos de todos los imperios que se han registrado en el mundo. En América, como en otros lugares del mundo, existen todavía las huellas de un pasado que margina a los propios de su mismo territorio, sin perder de vista que muchos grupos indígenas se sienten “extraños” en su propia tierra. La discriminación se hace evidente cuando estos grupos luchan por mantener vivas sus tradiciones, sus costumbres, su idioma, y por no perder su identidad.

Las ideologías racistas han existido en nuestra historia y lo podemos constatar con grandes pensadores o filósofos; en su momen-

to, el discurso racista tenía un significado relevante en la humanidad. Por ejemplo, Augusto Comte, fundador de la sociología, decía que “blancos son los hombres aptos para ejercer el mando sobre los condenados a las posiciones sociales subalternas” (Galeano, 1998). Así también, la distinción de razas ha tenido un significado de criminalidad que señala algunos rasgos físicos para identificar a delincuentes y asesinos, mencionando sólo a los que corresponden a las características físicas de la raza negra o de otros grupos étnicos. En las cárceles de Estados Unidos, de Inglaterra y de otros países denominados desarrollados y subdesarrollados (parece que la idea de discriminar por motivo de raza ya no tiene nación) subyacen actitudes de racismo, persiste la idea de hacer denominaciones un tanto absurdas de estas distinciones, pues sólo denotan los prejuicios y actitudes de rechazo y hostilidad hacia estos grupos.

En la actualidad, como lo fue en el pasado, las actitudes de racismo, de discriminación, de xenofobia, de segregacionismo o de otra manera de manifestar la antipatía y el rechazo hacia lo diferente, conduce a hechos violentos e impresionantes que dejan vulnerables a las personas que pertenecen a un grupo étnico o cultural distinto al de una sociedad imperante, una sociedad que impone su ideología, sus valores y hace sentir todo su peso para subyugar a los individuos para que éstos acepten o se “adapten” a la cultura mayoritaria. Sin embargo, en el discurso antirracista de los países democráticos “más avanzados”, donde las ideas de igualdad respecto a los derechos humanos son cada vez más exaltados, se observan contradicciones, pues al suponer que las sociedades más adelantadas tecnológica y científicamente avanzan también en sus estructuras sociales para entender a otras culturas, permiten crear una mentalidad más humana y universalmente más justa, democrática, comprensiva. Pero, en el lenguaje cotidiano, suelen utilizarse expresiones que alejan toda buena intención de crear una atmósfera saludable de “aceptación

del otro”, que lo hace todavía más perverso. Por ejemplo, expresiones como “parece que estás viendo moros con tranchetes”, expresión usada en México, o cuando nace un bebé: “mira que bonito, es blanquito”, pueden estar delatando ignorancia y prejuicios absurdos contra la gente que es diferente o que no encaja con los prototipos de gente ¿normal?

El doble discurso racista se perfila de diferentes modos. Veamos. Algunos países considerados de primer mundo o los que están en vías de un movimiento democrático, dicen apoyar a ciertos individuos para que logren “superarse” profesionalmente, por ejemplo en algunos ámbitos: deportivos, políticos o académicos. Pero, bajo esta ayuda, el trasfondo devela otros intereses. Algunas de estas sociedades quieren distinguirse con las habilidades de individuos, como los atletas negros que los representan en competencias deportivas a nivel mundial, o como los intelectuales de los países del Este que son comprados como materia gris para otros países. Sin embargo, desde otro sentido el discurso también maldice la condición humana de estos grupos de individuos de diferentes etnias o poblaciones. Cuando estas sociedades desarrolladas, que a viva voz expresan su apoyo y respeto a las diferentes culturas, también están impidiendo que los grupos minoritarios que se encuentran en un país diferente al suyo se interrelacionen con la gente y se les escatiman recursos, se les margina a una vida de condiciones precarias donde los derechos humanos son “aplastados” y viven en circunstancias muy duras para sobrevivir.

Frente a lo que sostiene la argumentación racista, por ejemplo, la inmigración es un componente funcional, imprescindible para la marcha del capitalismo; los inmigrantes representan una necesidad para el funcionamiento actual del sistema económico capitalista en los países desarrollados y forman parte constitutiva del proceso económico general contribuyendo a la mejora del nivel de la comunidad más favore-

cida (Galbraith, 1992: 46, citado por García y Sáez, 1998: 109).

En este sentido, los prejuicios raciales surgen en la medida en que los individuos de los países receptores se sienten amenazados en sus intereses económicos (situación laboral y demográfica) por estos grupos minoritarios.

El racismo no es más que una cuestión de discriminación “fácilmente” superable mediante una intervención educativa adecuada, en el sentido de transmitir los valores y los contenidos necesarios para que no se “produzca” este hecho; sin embargo, esta intervención suele considerar la asimilación y la adaptación a la cultura dominante, por lo que esta “superación” del racismo esconde intenciones de desigualdad social y educativa.

Ahora bien, para los antirracistas lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se “reproduzca” el racismo, de tal forma que suele hablarse de una educación intercultural donde se aprende del otro, es decir, de todo su bagaje cultural para enriquecer el proceso de integración y de las actividades escolares.

Por eso, en este proceso de sensibilización de desarrollo de los valores y del conocimiento de otras culturas, la escuela puede desempeñar un papel primordial, así como de otras formas de enfrentamiento interhumano. Tanto las escuelas y universidades son espacios públicos y comunidades que deberían autopercebirse como críticas para el logro de las sociedades democráticas (Escudero, 1993).

Desde esta perspectiva, la escuela no tendrá más remedio que atender los diversos aspectos que representa la heterogeneidad y el bagaje sociocultural de los estudiantes, sean estos migrantes, indígenas, extranjeros, de pertenencia socioeconómica y cultural distinta, o bien sus diferencias físicas, intelectuales y sociales, los cuales constituyen desafíos complejos.

Como tal, la educación expresada en el sentido más flexible y abierto sirve como un agente en el que las fuerzas de los que actúan

y participan en ella pueden facilitar el entendimiento entre diversas manifestaciones culturales, proporcionando los procesos para crear mentes abiertas y críticas, así como buscar diferentes formas para establecer mecanismos de igualdad.

Educación intercultural

Desde esta postura de la igualdad, la flexibilidad del desarrollo de habilidades sociales para interactuar con otras culturas se partirá por definir, según planteamientos de algunos autores, qué es la educación intercultural.

La interacción entre diferentes culturas no es una situación totalmente nueva, pero hoy en día parece una condición de la que nadie puede estar al margen, ya que es un tema que nos afecta, queramos o no, sea cual fuere nuestra posición en el mundo.

Los contactos entre diferentes culturas se repiten una y otra vez en diversos momentos de la historia, en distintas latitudes y por diferentes circunstancias; entonces, aunque se eleven muros contra la inmigración, las sociedades cada vez son más plurales. Estas dificultades no sólo son el reflejo de un problema de adaptación entre unos y otros a raíz de diferencias en comportamientos y costumbres, el verdadero conflicto surge cuando quienes componen los grupos mayoritarios intentan imponer su cultura como si fuese la más adecuada, o bien cuando las injusticias se hacen evidentes y son el resultado de estrategias económicas que van en beneficio sólo de aquellos que componen el grupo dominante o mayoritario, pero no de todos quienes integran la población.

Por eso, definir interculturalidad no es en absoluto tarea fácil, pues aun cuando existen ciertas definiciones e ideas respecto de este tema, todavía no se logra llegar a un consenso, en el sentido de si es éste el término más adecuado para hacer mención de las relaciones de diferentes grupos culturales que interactúan entre sí, o bien si debemos, en estos casos, ha-

blar de “multiculturalismo” como expresión más oportuna.

El concepto de educación intercultural según Carr (1991: 4), y de acuerdo con lo señalado por García y Sáez (1998: 125), se describe como “una acción educativa que postula y prepara para asumir un estatuto de ciudadanía en la que todos sean libres y dotados de derechos, sin exclusiones previas de ningún tipo”; es decir, como una forma de desarrollar la interacción social entre personas.

Para la educación intercultural, la igualdad, la justicia y el derecho a la diferencia constituyen los principios fundamentales que sustentan un modelo de educación que pretende la construcción, por parte de los alumnos y alumnas, de sus valores de forma racional y autónoma.

Pero, en realidad ¿qué transmite la escuela?, ¿cómo puede percibirse que dentro de la escuela se fomente el respeto y valores democráticos y de solidaridad cuando se suscitan problemas como el señalado? Tal vez lo más urgente es empezar por asumir cuestiones básicas acerca del multiculturalismo, como señala Silvia Carrasco Pons (1997):

- a. Entender todas las culturas como procesos dinámicos y productos cambiantes de adaptación y aprendizaje.
- b. Aprender a identificar en los entornos culturales de los alumnos conjuntos organizados de contenidos, pautas de reflexión e interacción, valores, expectativas hacia sus miembros más jóvenes y sus expectativas en relación con la escolarización.
- c. Reconocer que no todos los entornos culturales de procedencia de los alumnos delegan la misma intensidad y con el mismo sentido de funciones y contenidos socializadores y enculturadores en la escuela, y que este punto debe ser objeto de reflexión en la sociedad mayoritaria.
- d. Reflexionar sobre las múltiples dimensiones que se esconden bajo el papel de docentes en las relaciones interculturales y que afectan a nuestra condición simul-

tánea dentro de un sistema jerárquico, de miembros de una sociedad desigual y de sujetos culturales con bagajes, valores y expectativas propios ante la diversidad de nuestros alumnos y de nuestros planteamientos educativos.

En esta búsqueda de definiciones, es conveniente tener en cuenta el contexto en el que nos toca vivir; no podemos hablar de la misma manera de una educación intercultural en un país como en otro, ya que las circunstancias sociales, históricas, políticas, económicas o culturales son distintas; por tanto, las estrategias que orienten la filosofía y las ideologías hacia la educación intercultural deberían interpretarse a la luz de lo que está sucediendo y cómo afecta a los grupos más vulnerables de una sociedad. Tales aspectos ayudarían para tomar decisiones y para llevar a cabo acciones inmediatas. De tal modo que se puedan recoger mejor las intenciones y se promueva el respeto por los diferentes grupos humanos.

Ante estos planteamientos, se desarrollarán algunas ideas que pueden llevarnos a modelos más democráticos, no sin antes señalar los modelos educativos que todavía se encuentran presentes en la sociedad y cómo funcionan éstos.

Modelo tecnológico

Para este modelo, la solución se encuentra en conseguir que los alumnos adquieran destrezas diseñadas por los expertos educativos. Su orientación es fundamentalmente técnica y compensatoria, pues el objetivo de este tipo de educación intercultural es compensar el *déficit* de las culturas distintas de la mayoritaria, tanto si las carencias son reales o son inventadas, por lo que comparte los valores y enfoques vinculados a la educación compensatoria.

De esta forma, la única alternativa que tienen las minorías es integrarse por asimilación; en otras palabras, la “aculturación total con la pérdida de sus referentes culturales de origen”.

Este enfoque no deja alternativas, por lo cual aquellos que no acepten las “condiciones” establecidas, simplemente se verán enfrentados al rechazo, a la marginación de los recursos sociales y materiales (segregación).

Finalmente, nos encontramos con que esta perspectiva unificadora, simplista y reductora de la realidad, a pesar de sus atractivos no permite la existencia del interculturalismo, pues su forma de resolución es la “disolución” de la problemática.

En definitiva, prevalece una verdadera tergiversación de los objetivos, pues su punto de partida y de llegada se confunde al negar la paridad de la relación intercultural mediante la reducción de un tipo cultural único y universalmente válido.

Modelo hermenéutico

Postula que la educación intercultural debe centrarse en la mejora del conocimiento de sí mismo para estimular el desarrollo de la cooperación intercultural y reducir los prejuicios y discriminaciones.

Tal modelo pretende, desde su posición, cambiar la conciencia de los individuos acerca de la realidad social, aunque sin tender las vías que conducen a la transformación de las condiciones sociales.

En este sentido, es necesario abordar esto desde diversas perspectivas, ya que no existe una sola realidad social intercultural, existen otras más; por lo tanto, los sujetos pertenecientes a distintos grupos hacen interpretaciones desde lo que ellos viven, de sí mismos, de su grupo y de cómo los perciben los otros; ésta es la conciencia que al final de cuentas se busca: que se oriente hacia el desarrollo de la cooperación intercultural.

Modelo crítico

El objetivo fundamental de este modelo es efectuar cambios en el currículum para así poder adaptarlo a las exigencias planteadas

por la democracia moral, que resulta incompatible con la dominación cultural (y social) de unos grupos humanos sobre otros. De esta forma, el planteamiento crítico pretende que tanto docentes como alumnos se involucren y se comprometan con la modificación de las situaciones sociales, así como de los soportes ideológicos que provocan la discriminación social y cultural.

Su búsqueda se centra en hacer una propuesta a quienes integran la comunidad educativa, o bien al entorno social, para que se reconozcan como “iguales en la diversidad”, sin atribuirse ninguna supremacía o mérito particular por pertenecer a una determinada cultura y como personas capaces de convivir y de transar mediante el diálogo que facilite la interacción social. De esta forma, hace viable la creación de nuevas culturas, pues no se intenta generar cambios por medio de la imposición o la fuerza, sino de manera libre y sin ningún tipo de imposiciones externas.

Esta postura crítica muestra claramente la existencia de las dificultades que conlleva la aproximación intercultural, dada su configuración sociohistórica y por las múltiples disciplinas y campos de conocimiento que se relacionan con ella.

Sin embargo, la constante transformación de las culturas implica para el modelo un permanente cuestionamiento de su realidad y de sus efectos tanto individuales como socioeducativos.

La orientación crítica de la interculturalidad es múltiple y precisa enfoques y aportaciones de conocimientos variados y de actuaciones diversificadas, esto es, no puede plantearse sino interdisciplinariamente y, a la vez, transversalmente, para complementar las actuaciones, para captar los matices y para ser relevante para los intereses de todos los implicados (García y Sáez, 1998: 140).

Es por eso que pensar en llevar a cabo una formación intercultural sin considerar en ella

las dificultades reales que conlleva la integración, resultaría casi utópico, pues nadie puede rebatir el hecho fehaciente de las dificultades de convivencia que “aparecen” en estos casos. Aún más, si creyéramos que este tipo de educación sólo se precisa cuando la integración es un fenómeno concreto y enmarcado dentro de nuestra realidad educativa, social, o de nuestra comunidad, también estaríamos frente a un error gravísimo pues, como se ha expuesto, este tipo de problemáticas atañen no sólo a un determinado sector o país, sino a muchas poblaciones en el mundo. Estaríamos, sin lugar a dudas, abandonando una responsabilidad moral, ética y sobre todo democrática.

Limitarnos a pertenecer a un determinado entorno y rechazando a todo aquel que consideremos diferente, no puede ser más que el reflejo de alguien que no es capaz de adoptar una postura cultural y, al mismo tiempo, valorar lo positivo de aquella que se integra. No se trata de renegar de nuestras raíces, sino de reconocer que tratándose de personas cuya característica fundamental es ser única e irrepetible, no es nada extraño que incluso culturalmente seamos “originales” o diferentes.

Es absurdo pensar en hacer una sola cultura homogénea teniendo como base los pensamientos, costumbres y características de las sociedades mayoritarias. Tampoco podemos desconocer que el problema es real.

Por lo tanto, ¿qué nos queda por hacer?, ¿educar para la integración?, ¿dar una formación intercultural? ¿De qué manera vamos a abordar estos temas?

Desde este modelo centraremos la reflexión y el análisis.

La escuela y sus desafíos educativos y sociales

Por supuesto, la escuela como institución socializadora de los primeros encuentros interpersonales no puede sustraerse de lo que acontece alrededor de la vida humana, por lo que, desde sus estructuras sociales y edu-

cativas, se enfrenta a múltiples desafíos. Por un lado, la crisis social que enfrentan las instituciones como la familia (divorcios, niños separados de sus padres, inmigración infantil, trabajo infantil, violencia intrafamiliar, déficit de atención) y, por otro, desde lo económico y social (pobreza, etnicidad, inmigración laboral de los padres, situación de calle), hacen que sea más difícil una educación donde puedan atenderse cada una de estas situaciones; esto sin duda se convierte en algo complejo que requiere de la colaboración con los padres de familia, el profesorado, las autoridades escolares, así como desde estructuras más altas de la esfera educativa.

Ante ello, se considera que la escuela por sí sola no resuelve los problemas de equidad educativa o de desigualdad social, pues alumnos en condiciones vulnerables son quienes afrontan el mayor riesgo escolar y presentan los niveles de aprovechamiento más bajos. Se ha observado que en algunos contextos sociales vulnerables existe un preocupante abandono y/o inasistencia escolar de los niños, niñas y jóvenes, lo que puede ir repercutiendo enormemente en los niveles de escolaridad de la población económicamente activa, por lo que exige de los docentes esfuerzos permanentes para cambiar sus prácticas pedagógicas y tener una mirada holística acerca de los procesos educativos que se van dando en sus aulas y en el entorno educativo.

Actualmente se ha observado que existen innumerables proyectos y programas educativos tendentes a considerar la diversidad que está presente en la escuela y en las aulas; así, se habla de: una educación intercultural, una educación de igualdad de género, una educación para todos y todas, por considerar algunos, pues se considera que estos aspectos ocurren en diferentes partes del mundo y que desde marcos teóricos se ha develado que pueden traer consecuencias negativas en el desarrollo y en el aprendizaje de los estudiantes, como en aspectos psicológicos, sociales y de rendimiento académico. Dentro de estos pro-

yectos educativos o pedagógicos, las estrategias han consistido en formar a los profesores para hacer frente ante esta avalancha de problemas, ampliar las instalaciones escolares, incorporar nuevas tecnologías, hacer propuestas educativas para atender las discapacidades; sin embargo, aunque las intenciones son buenas, sabemos que no es una tarea fácil; dar respuesta a esta crisis en las relaciones sociales conlleva a una situación compleja porque, ¿cómo cambiar las mentalidades? Aun cuando pueda existir una reforma educativa centrada en esos aspectos, encontramos a veces que los mismos padres de familia no están preparados para afrontar estas dificultades y, peor aún, algunos profesores no están dispuestos a cambiar sus prácticas educativas, con lo cual se sigue reproduciendo la desigualdad en las escuelas que tantas veces ha señalado Bourdieu.

Estas contradicciones las encontramos habitualmente en la cultura escolar (impregnada por el individualismo y el academicismo), y en la cultura de los niños y sus familias que provienen de medios desfavorecidos cuando llegan a la escuela, es decir, como no hay una identificación con los intereses académicos, igualmente no hay coincidencias entre los significados, lenguajes o formas de comportamiento entre las distintas culturas, por lo que se pueden producir choques culturales y, al mismo tiempo, reproducirse conductas de discriminación, segregacionismo por parte de algunos profesores y hasta de los mismos estudiantes, aunque también pueden encontrarse situaciones de autoexclusión por parte de los niños y niñas que no “encajan” y se vuelven tímidos y temerosos, creando una barrera de autoprotección y al mismo tiempo subvalorando sus cualidades frente a los demás, por lo que se originan desigualdades sociales educativas.

Implicaciones para la institución escolar

Partimos del reconocimiento universal de que cada cultura tiene sus propios valores y que

éstos deben ser conservados y respetados en tanto patrimonio cultural de la humanidad (UNESCO, 1997). Así, desde las declaraciones internacionales hasta los desarrollos normativos más concretos, rara vez se ha traspasado el umbral de las buenas intenciones, no se ha entrado en el campo de las actuaciones concretas capaces de generar cambios de actitudes y compromisos reales.

De esta manera, tenemos que las leyes de educación promovidas en la mayoría de países industrializados y en vías de desarrollo establecen la obligatoriedad de la educación básica y señalan que todos los niños y las niñas, sea cuales fueren sus capacidades, diferencias sociales, étnicas, culturales y dificultades intelectuales, tienen derecho a recibir una educación y procurar su desarrollo integral. Este reconocimiento a la educación se concibe como parte esencial en la vida de los individuos y, por ende, del desarrollo social, cultural, económico y político de un país. Sin embargo, y aunque parece que la educación es el asunto más defendido por muchos políticos e individuos de distintos ámbitos, sobre todo en países como México, se va quedando rezagado en la agenda política y sólo se le da la importancia mínima que realmente requiere.

Por lo tanto, la otra cuestión que nos atañe es: ¿cómo puede actuar la institución escolar? Ante ello, mencionaremos algunas respuestas, sin pretender que éstas sean válidas para todos los contextos, ni aplicables bajo la fórmula de “receta mágica”, pero sí plantear una forma de situarse ante la cuestión de la diversidad en todos sus sentidos, de manera que la práctica en las instituciones educativas traspase la barrera marcada por la sola retórica de las declaraciones grandilocuentes a las que nadie se puede oponer, pero que nada pueden cambiar.

En lo político, la multiculturalidad y la interculturalidad resultan ser una preocupación ético-discursiva, más que una necesidad real, a la que no se da seguimiento y mucho menos se apuesta una política pensada desde las necesidades e intereses de los actores sociales que

constituyen una población diversa y heterogénea en muchos sentidos.

En esta línea de reflexión, partiremos de la descripción de algunas características que la institución escolar puede considerar para guiar los principios de una educación, en los cuales los valores y la convivencia democrática estén presentes. Por ende, se considera que sólo se producirán cambios verdaderos cuando exista una conciencia y una sensibilidad hacia el contexto en el que se desarrollan y aprenden los alumnos/as. Así, tenemos lo siguiente:

- Es preciso desarrollar un *marco de valores* que puedan guiar una educación que tenga en consideración la pluralidad cultural en que nos movemos. Un marco en el que la participación sea requisito indispensable para consensuar la comunicación de los grupos sociales implicados; la tolerancia, para reconocer la diversidad cultural, y la solidaridad, para apoyarnos como grupo plural no sometida por las desigualdades. Por tanto, la escuela podría abordar la educación intercultural por medio de un *currículum basado en valores*, es decir, preguntarse qué valores han de vertebrar el currículo. Esos valores tendrían que elaborarse con base en el diálogo y en el consenso de toda la comunidad, dentro de procesos de participación y relaciones simétricas y abiertas entre las diversas culturas.

Ante estos referentes axiológicos, ¿qué actitud o actitudes puede tomar la escuela y qué procesos puede seguir para llegar a prácticas consecuentes y reales?

- En primer lugar, retomar la función educativa de la escuela, más allá de la meramente instructiva que ahora prima en aras de la eficiencia y la eficacia. *Retomar la tarea educativa*, a pesar de las presiones políticas, sociales y económicas, en el sentido que da al término educar, como “enseñar a vivir, conectando educar con la ética”. Y, desde luego, en nuestra sociedad hemos de vivir con la diversidad, no ignorándola

la como hasta ahora; enmarcándola en esa convivencia de unos principios éticos que orienten los cambios conductuales a conseguir (Camps, 1993).

Una vez asumida la necesidad de afrontar la cuestión y hacerlo con la finalidad de establecer unas bases de convivencia éticas, el siguiente paso es: ¿cómo abordar la diversidad en la escuela traspasando el marco de las declaraciones de intenciones vacías de significado real y práctico? Sólo llamaremos la atención desde la políticas educativas (como es el caso mexicano que nos preocupa) sobre el modelo curricular homogéneo, que no posibilita la formación de una educación intercultural y democrática.

- Es necesario que en el currículo también *se rescaten contenidos sobre la identidad cultural y que la interculturalidad sea abordada de acuerdo con las necesidades de cada individuo, toda vez que lleve al enriquecimiento intelectual (cognoscitivo), afectivo, cultural y social*. Por ejemplo, reconocer al indígena y adecuar el currículo desde su cosmovisión, tradiciones, costumbres y los aportes de la modernidad, con lo cual beneficiaría su actuación en la sociedad como ciudadanos mexicanos sin hacer la distinción de pertenencia a ciudadano de *segunda o tercera categoría*.
- Hay que considerar, por otra parte, qué *tratamiento dar a la diferencia cultural* para que no se produzca un enquistamiento y sí poder reinterpretarla.
- *Potenciar el desarrollo de competencias* que, sin duda, deben poseer los actores educativos: profesores y alumnos para llevar una convivencia más humana y una sensibilidad para entender lo que sucede en el aula. La política, en este sentido, tendría que partir desde los propios contextos multiculturales para poder diseñar estrategias que posibiliten una educación intercultural.
- *Considerar una serie de principios psicopedagógicos*: autoconcepto (personal, cultural y académicos), de actitudes, convivencia

(enseñar a los estudiantes a responder al diálogo, a definir sus derechos y el tener en cuenta el proceso de madurez de aprendizaje). No basta sólo con intervenir con actividades escolares de manera aislada, es necesario intervenir a partir de un currículum transversal, educar no significa solamente enseñar contenidos de forma memorística o de cumplir con objetivos prescritos; hace falta más que eso, hay que educar para la vida, por una conciencia más colaborativa y hacer atractivo lo que se aprende en la escuela.

Otra cuestión muy defendida es si la escuela realmente puede transformarse. Esta idea ha sido expresada durante mucho tiempo por partidarios de una escuela nueva, renovada, progresista, en la que sea posible incorporar aspectos como la equidad, la inclusión, la excelencia y la armonía, como lo señalan Tharp y otros (2002: 20-24).

Apoyándonos en estos cuatro objetivos, se describirá cómo es posible lograr que una escuela sea eficaz y atienda a todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Equidad. Más que describirse en aspectos cuantitativos de acceso a la escuela, se ha buscado mediante la “imparcialidad” que acepta la equivalencia, entendida de manera más compleja que la simple uniformidad, y que reconoce que en las escuelas compartidas imparcialidad significa que los cambios se deben dar para que todos/as puedan aprender; por lo tanto, se entretiene con la *excelencia académica* que busca la realización del pleno potencial de cada estudiante que, como tal, permita subir a todos, sean dotados, difíciles o “normales”.

En cuanto a la *inclusión* como tema de las reformas, se extiende más allá del recinto escolar. Incluir a las familias, a las organizaciones de la comunidad y a la industria en los programas y en las políticas escolares, es una manifestación más amplia de que la escuela incumbe a todos y que todos debemos tener acceso y voz.

Asimismo, para que las escuelas sean equitativas con todos y todas las alumnas, para que los eduquen adecuadamente, los incluyan en las oportunidades y los debates educativos, la *armonía* debe estar presente y ser alcanzable en el nivel del aula y, como consecuencia, en el nivel escolar, es decir, una armonía basada en valores comunes acordados, indispensables para la sociedad civil.

Desde estos objetivos y principios integradores, la escuela no puede seguir ajena a las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas, debe estar abierta al diálogo, al respeto del otro y ser un medio para favorecer competencias sociales pero, sobre todo, debe ser capaz de buscar y crear modelos curriculares alternativos, como la educación para la atención a la diferencia o de modelos de intervención que se ajusten a los contextos educativos, proporcionar oportunidades para la convivencia e intervenir de manera adecuada. En este sentido, al ponernos unos lentes distintos podemos ver lo que sucede en las aulas, en las escuelas y en su entorno; al mismo tiempo, nos permite acercarnos y comprender que existen otras realidades.

Referencias bibliográficas

- Camps, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- Carr, W. (1991) *Haciéndose ciudadano: Educación cívica en una sociedad democrática*, conferencia pronunciada en el Simposio Internacional sobre Desarrollo Humano y Educación, Universidad Complutense, 28 al 30 de octubre.
- Carrasco, S. (1997) *Racismes, societats i identitat: de la diversitat a la desigualtat*. Barcelona: Graó
- Escudero, J. M. (1993) “La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática”, en P. Ortega y Sáez, *Educación y democracia*. Murcia: Caja Murcia.
- Galeano, E. (1998) *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García, A., y J. Sáez (1998) *Del racismo a la inter-*

culturalidad. Competencia de la educación. Madrid: Narcea.

Hargreaves, A. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Pérez G., A. I. (1995) "La escuela, encrucijada de culturas", *Investigación en la Escuela*, núm. 26, pp. 72-318.

Tharp, R., P. Estrada, S. Stoll Dalto, y L. Yamau-chi (2002) *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1997) "Nuestra diversidad creativa", *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: Correo de la UNESCO.



El ciclista.

La escuela moderna: entre la racionalización y la subjetivación

Lázaro Uc Mas*

En este artículo se recoge el planteamiento de Touraine respecto a que la modernidad no es únicamente *racionalización* del hombre y de su ser social, sino también el reconocimiento de su capacidad para construirse a sí mismo; a esto le llama *subjetivación*. El texto centra su atención en las posibilidades de inéditos procesos de construcción de subjetividades (multiculturalismo)

que derivan en un nuevo tipo de racionalización caracterizado por lo que el autor denomina autonomía virtual.

Reflexiona sobre la contribución de la escuela a este nuevo tipo de racionalización impulsada desde medios electrónicos, acordes con las diferentes habilidades productivas que demanda a los sujetos la dinámica económica globalizante, pero a la vez señala que estos renovados procesos de construcción de subjetividades brindan a la escuela brechas para coadyuvar a la construcción del sujeto dialogante y crítico que requiere una sociedad democrática.

Palabras clave: modernidad, globalización, racionalización, autonomía, subjetivación.

Introducción

La escuela, tal y como la conocemos ahora, se configura en ese espacio-tiempo denominado modernidad, por ello este texto inicia recuperando una idea de la modernidad que no se circunscribe a la clásica caracterización de racionalidad, sino que reconoce una cara opacada de la misma, denominada subjetivación (Touraine, 1994); se reflexiona acerca del papel de la escuela y se distingue el predominio de la racionalidad en detrimento de la subjetivación.

La crisis de la escuela moderna experimenta la expresión de dos caras: la del agotamiento de un intento por racionalizar el mundo y la constancia de lo inevitable de las acciones de las personas como sujetos sociales; la incapacidad de dominar la dinámica social mediante procesos de racionalización y el reconocimiento de la contingencia intrínseca a la sociedad y, en esta contingencia, la acción humana como

* Tutor-docente de la Maestría en Educación, Práctica Educativa (MEPE), BCENOG, SEG. Correo electrónico: hochob2002@hotmail.com

creadora de opciones de mundo y, con ello, de opciones de creación de subjetividades, no siempre congruentes con los intentos de racionalización macroestructurales.

Las dos caras de la modernidad

Al remontarse a los principios de lo que se llama modernidad, Villoro encuentra que, justamente en el Renacimiento, aparece en algunos hombres un conjunto de ideas que se oponen al pensamiento del medioevo; pasa lista a algunas de tales ideas como la del hombre en construcción de sí mismo (Villoro, 1992: 24), la de que el hombre es historia (42), la del conocimiento como algo que se acrecenta y acumula, que es histórico y continuo y no como algo otorgado por un ser superior (49). Estas cuestiones las resume de la siguiente manera:

En el Renacimiento se encuentra el inicio de dos temas característicos de la modernidad: 1. El hombre como transformador del mundo y creador de una segunda naturaleza, gracias a su acción y a su conocimiento (*virtus et studium*). El mundo de la cultura como auténtica morada del hombre, en vez de la morada natural. 2. La historia como expresión de la verdadera naturaleza del hombre y producto de su práctica. El valor del cambio y la idea de futuro como innovador, antecedente de la noción de progreso (51).

Este autor encuentra que son los hombres del Renacimiento quienes rompen con la idea de Dios como imagen del mundo y en su lugar descubren al hombre como constructor de sí mismo y del mundo y, por extensión, constructor de la historia. El centro ya no es Dios, sino los hombres, por eso a cada ser humano no le es asignado un sentido a su vida, sino que en sus manos está dársele:

El hombre ya no tiene una ousia o esencia determinada, es visto fundamentalmente como acción que se da a sí mismo una esencia. Su naturaleza, si alguna hay en el hombre, no cae

bajo la categoría del haber, sino bajo la categoría del hacer; el hombre es lo que se hace, es por lo tanto fundamentalmente libertad. En este sentido, la característica del hombre, para esta concepción es la práctica transformadora, libremente asumida, de la naturaleza, por una parte, de sí mismo, por la otra. El hombre está en este mundo para elegir su ser y transformarse a sí mismo (ídem).

Esta idea remite a la de razón, pero situada en el ente individual, todo individuo posee una capacidad de razón por la cual construye su ser. Esta idea de razón de los renacentistas es desdoblada posteriormente por los filósofos y científicos de los siglos XVII y XVIII (Descartes, Hobbes, Galileo, Kant, los ilustradores franceses) y desarrollada y realizada en el siglo XIX. Según Touraine, la grandeza de Descartes está en que el autor racionalista del *Discurso del método* “defendió un dualismo extremo que transformó la idea cristiana de la criatura creada a imagen y semejanza de su creador, en *filosofía del sujeto personal*” [las cursivas son nuestras] (1994: 52). Así, gracias a los avances de la ciencia y a la politización del sujeto, este concepto inicial de razón asentada en el sujeto personal es desplegado hacia leyes universales que gobiernan la marcha del mundo y de la sociedad. De este modo la razón es pensada, por un lado, como la existencia de cierta racionalidad que gobierna al mundo y al hombre mismo, y por otro, como la capacidad del hombre para descubrir las leyes únicas de esta racionalidad, la cual se traduce en la existencia de una “voluntad general” de la sociedad para descubrir dichas leyes universales y que adquiere concreción en la Revolución Francesa y en la Revolución Industrial.

Lo anterior es el triunfo de una imagen particular de la modernidad, triunfo que impregna el pensamiento social de los siglos XIX y XX. El triunfo de una imagen racionalista del mundo se expresa en dos tipos de razón: la instrumental y la humanista (Flores, 1999). Y ambas generan una separación entre la ra-

cionalidad y la subjetivación. Touraine señala que:

[...] tanto Marx como Hegel o Comte, sólo introducen la idea del hombre que hace su propia historia para suprimirla inmediatamente, pues la historia es historia de la razón o es una marcha hacia la transparencia de la naturaleza, lo cual no es sino otra versión de la misma creencia general (1994: 82).

Las versiones de la búsqueda de leyes naturales y universales, transparencia de la naturaleza en Touraine (1994), razón instrumental por medio de la ciencia en Flores Olea (1999), como la idea de un sujeto históricamente determinado (razón histórica en Touraine, razón humanista en Flores), participan de la misma idea de la existencia de una razón por encima de los diseños individuales o de los actores sociales. Así, la modernidad no se define por una idea homogénea sino por la crisis de la razón en sus dos vertientes: el capitalismo y el socialismo. Aunque con procesos distintos, ambos programas terminaron instituyendo la razón instrumental como referente ineludible para la construcción del mundo y para cristalizar el gran reto planteado por la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad.

El triunfo de la razón instrumental en el esquema capitalista significó la anulación del sujeto en aras de la ley como instrumento sedimentador de la voluntad general y como vía para abatir las desigualdades sociales. En el esquema socialista la revolución liberó al sujeto tan sólo para depositarlo en la idea de ser el agente históricamente determinado para ejercerla y dejar en manos de una élite la realización del programa libertario. De modo que este triunfo de la razón, tanto instrumental como histórica (que se corresponden respectivamente con los programas capitalista y socialista), es sólo el triunfo de la racionalidad, ante lo cual Touraine advierte:

Los que pretenden identificar la modernidad únicamente con la racionalización sólo hablan

del sujeto para reducirlo a la razón misma y para imponer la despersonalización, el sacrificio de uno mismo y la identificación con el orden impersonal de la naturaleza o de la historia. En cambio, el mundo moderno está cada vez más penetrado por la referencia a un sujeto que es libertad, es decir, que postula como principio de bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación y que le permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia personal de vida, concebirse él mismo como actor (1994: 207).

Desde la oposición entre racionalización y subjetivación se pueden deducir dos tipos de sujetos: el racionalizado, entendido como aquél cuya razón existe justamente para descubrir la razón suprema del mundo (voluntad general, leyes universales, etc); y el sujeto racionalista, cuya razón existe para construirse opciones de mundo.

La escuela de la modernidad: entre la racionalización y la subjetivación

Tal vez sean la educación y la escuela moderna las que mejor representan esta lucha entre los dos grandes procesos que caracterizan a la modernidad: racionalización y subjetivación; en especial, la escuela es un campo donde se percibe nítidamente el triunfo de la primera. Durante siglos la ciencia proveyó a la sociedad, enmarcada en los Estados-naciones, de los elementos teóricos, ideológicos, tecnológicos y políticos para intentar llevar a cabo los ideales de la Ilustración.

Las revoluciones europeas abrieron el camino para la instauración del proyecto capitalista; la revolución industrial y científica fundamentaron la hipótesis de que el camino hacia la libertad, igualdad y fraternidad se allanaba con una escuela que formara seres humanos capaces de incorporarse como fuerza laboral en el modelo económico creado. La idea de movilidad social constituía el instrumento para dinamizar la vida social y el medio por el cual se igualaba a los hombres, se ejercía la

libertad de insertarse en el mundo económico y aspiraba a la fraternización.

En el proyecto socialista las revoluciones de liberación sostuvieron la creación del hombre nuevo, capaz de crear una sociedad justa, fraterna y sobre todo de igualar a los hombres. En esta tarea colectiva la escuela se pensó como el instrumento capaz de formar a ese hombre nuevo, sensible y solidario. En el esquema capitalista, el triunfo de la racionalidad fue a partir de la conquista del poder político (Estado) por parte de la burguesía triunfante y de la creación de los sistemas educativos capaces de formar al nuevo ciudadano liberal. En el esquema socialista fue a partir de la liberación del sujeto social-histórico, capaz de construir una nueva subjetividad (el hombre nuevo) por medio de la educación para la liberación, que en manos de la élite revolucionaria se burocratiza y, junto con ella, la estatización del proceso social. En ambos proyectos la escuela expresa la ambigüedad de su tarea: la posibilidad de emancipación y la posibilidad de alienación (Díaz, 1998: 207). Dentro del esquema capitalista emancipar significaba desarrollar la capacidad de raciocinio del ser humano, con lo cual podría construir el sentido de su existencia, pero este fin derivó, finalmente, en un extrañamiento de sí mismo, es decir, se dio paso a la alienación del hombre. En el esquema socialista emancipar significaba desarrollar la capacidad del ser humano para participar en la vida comunitaria, incluso la libertad se pensó supeditada al bien común. Sin embargo, justamente el enigma que representa esta libertad en el ámbito comunitario, de la creación de la subjetividad del hombre nuevo al ser dejada en manos del Estado, derivó igualmente en alienación.

Así, la escuela siempre ha sido tema central en el programa de la modernidad en sus dos versiones: capitalista y socialista, y en ambas se ha debatido entre la emancipación y la alienación. Como sistema de distribución de conocimientos y desarrollo de capacidades, ha creado tanto a los que han dirigido como a los dirigidos.

Pero también ha creado sujetos críticos y esto es parte de la cara que ha sido derrotada, pero que nunca ha desaparecido totalmente; ha contribuido enormemente en la producción de los recursos humanos de las sociedades modernas, pero también ha producido (aunque esporádicamente y quizá de manera accidental) las voces críticas, alternativas y contestatarias que recogen aquella parte opacada por la razón triunfante: la subjetivación.

La crisis de la escuela moderna y su nueva centralidad

La crisis de la escuela actual es la crisis de esa parte triunfante de la modernidad, del intento de racionalización de la sociedad y también la pervivencia de aquella otra parte, la del sujeto que se percibe capaz de autoconstruirse. Es la constatación de la incapacidad de la escuela para alienar por completo a todos los seres humanos.

Las voces críticas de la modernidad no se dirigen a todo lo que ésta constituye, sino a esa parte triunfante en la sociedad y en la escuela: la racionalidad. Traen a cuentas el replanteamiento de la tarea básica de la escuela: la formación integral del ser humano.

La racionalización de los procesos económicos se extendió hacia la racionalización de los procesos sociales y, con ello, la educación como el elemento articulador y potenciador de ambas esferas. Sin embargo, la escuela no logra cumplir con esta articulación y termina siendo criticada. La actual crítica a la escuela, que se inicia a finales de los años sesenta, tiene como foco principal la relación de la escuela con la economía. Ghilardi pasa breve revista a los discursos que se ocupan del tema, al señalar que:

El elemento que en realidad constituye el común denominador de los informes y de los documentos oficiales aparecidos en los últimos cinco o seis años en numerosos países, está representado por la conexión cada vez más estre-

cha entre la escuela y las exigencias de la economía. Por eso aparece explícitamente expresada una marcada preocupación por el deterioro de la calidad de la formación que ofrecen las instituciones escolares, vinculado prioritariamente con consideraciones de estricta naturaleza económica (Ghilardi, 1993: 11).

Los países agrupados en la OCDE señalan dos razones para lo anterior, y las dos son de naturaleza económica:

En primer lugar, los niveles sin precedentes alcanzados por el desempleo juvenil inspiraron la acusación de que los jóvenes eran equipados inadecuadamente para el mundo del trabajo, explicación del desempleo que perdió parte de su fuerza cuando el fenómeno del paro se extendió a todos los sectores de la población activa; en segundo lugar, la quiebra de un desarrollo económico ininterrumpido puso en tela de juicio la simplista fórmula cuantitativa de a más educación, más prosperidad (OCDE, 1991: 27).

La paradoja de la escuela moderna es impresionante, ahora se le critica por ser incondicional a las necesidades de la esfera económica, cuando fue esta tarea la que fundamentó el sueño de la igualdad social por medio de la movilidad social.

Ante el fracaso de la escuela como motor de la movilidad social, de la justicia y de la equidad social, se replantea su tarea, aunque tal replanteamiento parece dar un giro de 360 grados, es decir, regresa al punto de donde partió. En el discurso dominante se reconoce como tarea de la escuela la de conjugar las demandas económicas con las del desarrollo social. La OCDE reconoce que: “Importa distinguir cuidadosamente la retórica de la realidad y mostrar con claridad lo que suponen con exactitud los objetivos económicos para la educación en general y para la escolarización en particular”, pero también señala que no hay “que oponerse a las prestaciones económicas y políticas para elevar la calidad educacional;

al contrario, representa una oportunidad que debe ser aprovechada” (ibídem: 30).

Hopenhayn nos ofrece, con una postura crítica, una síntesis de la nueva centralidad de la educación, en la que podremos observar, igualmente, la presencia de las dos grandes tareas de la escuela moderna: atender las demandas del sector económico y las del desarrollo social justo. Tareas en diálogo constante y casi siempre en oposición; señala este autor cuatro razones de esta nueva centralidad:

Primera, la importancia creciente de la innovación y el conocimiento en las economías hace de la educación no sólo una inversión con alta tasa de retorno, sino un campo que decide sobre el destino futuro de personas y sociedades: o dentro de la revolución de la información o fuera; o con acceso a trabajos inteligentes o recluidas en servicios de bajo componente técnico y bajos salarios; o integradas en redes de circulación de conocimientos o desamparadas en la intemperie del analfabetismo cibernético (Hopenhayn y Ottone, 2000: 36).

Ésta es una razón de índole económica porque, en efecto, la escuela moderna ha contribuido a la segmentación social y, en un escenario caracterizado por la innovación constante donde el conocimiento se perfila como la principal mercancía, es previsible que continúe decidiendo el destino de un gran número de personas.

Segunda, la educación aparece como el principal campo de reducción de desigualdades a futuro y como la vía privilegiada para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza. En este punto los argumentos llevan décadas y se refieren a los círculos virtuosos: entre mayor educación, movilidad socioocupacional y mejores ingresos (ibídem: 37).

Este argumento no lleva décadas, lleva siglos, fue uno de los postulados principales de la Revolución Francesa que plasmaron luego en su

constitución, y fue uno de los argumentos de los Estados del bienestar del siglo XX.

En las dos siguientes razones que expone Hopenhayn se expresa ese otro aspecto de la modernidad que tiene que ver con el descubrimiento del hombre renacentista de “darse una esencia”. Veámoslos:

Tercera, en un momento histórico en el que tradiciones e ideologías se debilitan y la identidad se convierte en nuevo campo de lucha y de conquista, la educación constituye la base desde la cual repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural (ídem).

No se trata de la emancipación del ser humano de sus condiciones de alienación, ni de la transformación de la sociedad vía revolución, ni la creación del hombre nuevo socialista y comunitario, pero sí se trata de reconocer que en todo proceso de construcción social los otros no son cosas-objetos, no son sólo recursos ni capitales humanos, son también seres humanos y como tales aceptan, se resisten, simulan, apoyan, transgreden los procesos de construcción social en que participan, y en este proceso a la escuela se le puede asignar la tarea de formar identidades capaces de convivir en el reconocimiento de los otros, es decir, algo muy cerca a la fraternidad de la Revolución Francesa.

Cuarta, finalmente, en un periodo de profundos cuestionamientos con respecto al funcionamiento de la democracia y sus instituciones, del ejercicio de la libertad individual y de la seguridad ciudadana, se espera que la educación también “educe en ciudadanía”. Esto último no tiene nada de novedoso (educar al ciudadano fue tal vez el sentido original de la educación de masas desde el proyecto de la Ilustración); pero sí son nuevos los contenidos que adquiere el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad del conocimiento (ídem).

La cuestión estriba en pensar si la tarea de generar capital humano como respuesta a las necesidades económicas de los nuevos escenarios mundiales, no derivará nuevamente en un proceso de alienación y por tanto lo lleve a convertirse en una parte más del engranaje económico de los tiempos globalizantes.

Aunque atrás quedó la idea del sujeto vanguardista al que le asistía una razón histórica para dirigir la liberación del ser humano (sujeto racionalizado), queda en su lugar la idea del sujeto capaz de autoconstruirse o, cuando menos, la certeza de ser partícipe en la co-construcción de su mundo social (sujeto racionalista), y con ello relevado de la categoría sujeto-cosa. De modo que la “nueva centralidad de la educación” deriva, como tarea de la escuela, los mismos postulados de la modernidad: la plenitud del ser humano.

El cambio de escenario

La escuela moderna europea creció articulada al desarrollo de los Estados nacionales que se definieron en la paz de Westfalia; el resto del mundo que libró batallas de independencia durante el siglo XX desarrolló sistemas educativos parecidos a los esquemas europeos coordinados por los grupos sociales triunfantes que intentaban dar respuesta a las necesidades socioeconómicas y políticas de dichos grupos.

En el periodo de los años cuarenta a los sesenta, dentro del sistema denominado fordista-keynesiano, las instituciones escolares fueron capaces de generar personal capaz de desarrollar una función específica en el ámbito productivo a costa del desarrollo de otras capacidades del ser humano, hecho que lo llevó a un extrañamiento de sí mismo. El perfil general del trabajador modelo consistía aproximadamente en lo siguiente: en lo productivo, capaz de cumplir una función específica; en lo personal, ser diligente y afanoso; en lo ideológico, capaz de tomar distancia de los quehaceres políticos y dejárselos a los supuestamente capaces (los políticos); en lo laboral, participar

en los límites constitucionales con su agrupación sindical y constreñirse al ámbito laboral. En varios sentidos, el perfil creado fue el de un individuo satisfecho con el Estado de bienestar. Pero el sistema fordista-keynesiano derivó en formas rígidas de producción, circulación y consumo de los bienes de capital que se tradujo en una baja productividad, lo que significó que la acumulación del mismo fuese cada vez más lenta, se creaba poca plusvalía y fluía muy poco a las manos de los dueños del capital. Surgió la necesidad de una reestructuración de las formas de producción-circulación, sobre todo de su acumulación y concentración. Así, la crisis general del sistema de producción es la crisis del sistema de acumulación de capital.

Y el escenario cambió cuando la revolución teleinformática permitió el libre flujo de capital, experiencia vivida por los países de la OECE (después OCDE) en la década de los sesenta, que luego sería bien capitalizada por el gobierno de Reagan en lo que se denominaría la teoría del goteo (también llamada neoliberalismo), cuya parte económica logró consenso mundial sobre las nuevas reglas del juego económico global en que ha de moverse el capital financiero internacional y que implica la eliminación de los aranceles de los Estados nacionales. Esta globalización ha rebasado la esfera económica e impactado otros ámbitos, entre ellos el de la educación, de tal modo que actualmente asistimos a reformas educativas en Estados nacionales pensadas e inducidas desde instancias internacionales (Noriega, 2000), de aquí que la escuela actual se inscribe en un escenario que rebasa los límites de los Estados nacionales.

Con la internacionalización del capital a través de la comunicación electrónica, todos los países del mundo entran en una nueva dinámica de mercadeo que obliga a repensar las posibilidades y necesidades de desarrollo de los grupos y de los individuos en cada Estadonación. Las nuevas reglas internacionales han dejado claro que la vida social de los Estados nacionales está ligada indisolublemente a los

avatares de lo que acontece en la dinámica internacional. La sociedad ya no es la sociedad nacional, sino una sociedad que abarca toda la Tierra, la cual además ya tiene sus grupos dirigentes, de acuerdo con Flores Olea:

El hecho irrefutable es que la Organización Mundial de Comercio (OMC), los criterios rectores del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial, ciertos acuerdos regionales multilaterales (como el TLC y el AMI) y por supuesto, la coordinación por excelencia de los centros financieros, industriales y comerciales del planeta en manos del G-7 [...] determinan áreas de la mayor importancia en las decisiones económicas, pero también políticas, sociales y culturales de los Estados nacionales prácticamente de todos los continentes (Flores Olea, y Mariña, 1999: 147).

Los sistemas educativos no son ajenos a este liderazgo mundial, ya que les impone reformas centradas en proceso desiguales, y una característica fundamental de las nuevas reglas del mercado mundial es la flexibilización de varias áreas de la economía, convirtiéndose en paradigma de las relaciones entre diversos agentes y actores de la vida social, entre ellos del ámbito educativo. De acuerdo con Flores Olea, esta flexibilización es una respuesta a la forma de acumulación del capital del periodo anterior y se considera inoperante, es una respuesta al sistema fordista-taylorista-keynesiano; la flexibilización es el nuevo modo para desarrollar acumulación de capital.

Las características generales de la flexibilización se presentan en el cuadro 1.

Las nuevas normas de control del trabajo implican la sustitución del trabajo individual mecánico por el trabajo en equipos capaces de autoevaluar su rendimiento de tal modo que la supervisión y el control de calidad no sean ejercidos por instancias externas, sino que ahora sean realizados por los trabajadores mismos; esto demanda nuevos perfiles ocupacionales, ahora se demanda la capacidad de

Cuadro 1

Flexibilización de los mercados financieros.	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva normatividad internacional. • Fusión de grandes empresas concentradoras de capital. • Desconcentración geográfica de actividades bursátiles.
Flexibilización de la relaciones del capital con proveedores y consumidores.	<ul style="list-style-type: none"> • Desconcentración, desincorporación y subcontratamiento. • Diferenciación de productos y segmentación de los mercados de consumo.
Flexibilización de los procesos productivos y de las relaciones laborales.	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas normas de control del trabajo. • Nuevos perfiles ocupacionales. • Nuevas formas de contratación y consumo de la fuerza de trabajo.

Fuente: Víctor Flores Olea y Abelardo Mariña, 1999.

percibir la totalidad de un ciclo productivo y de participar en él aportando ideas, observaciones, críticas, sugerencias, para mejorarlo. Las formas de contratación y consumo de la fuerza de trabajo no sólo implican una reestructuración de las relaciones laborales y un golpe a las organizaciones gremiales de los trabajadores, también significa una nueva forma de concebir al trabajador. El mejor consumo de la fuerza de trabajo no se realiza asegurando el porvenir del mismo, sino justamente lo contrario, rearticulándolo en la dinámica de incertidumbre de la revolución tecnotrónica.

La flexibilidad económica que segmenta mercados, desconcentra y subcontrata, igual demanda a un trabajador flexible, adaptable, multifacético, plurifuncional. El mejor traba-

jador es aquel que puede emplearse de varias maneras y adecuarse a ritmos distintos, en grupos diferentes, cada vez con mayor eficiencia; aquel que eleva su “índice de empleabilidad”. Por ello se opone al trabajador especializado y unifuncional.

El cambio de escenario es el cambio del perfil de las nuevas generaciones de trabajadores que demanda el aparato económico, que puede sintetizarse como indica el cuadro 2.

Hopenhayn resume así los rasgos que ha de tener el nuevo egresado de las escuelas:

Un sujeto capaz de insertarse oportunamente en la globalización económica y en los intensos procesos de cambio productivo, capaz de dialogar activamente en espacios decisorios y capaz de ejercer sus derechos políticos en una democracia participativa. Capacidad para insertarse con mejores ingresos en el mundo laboral, capacidad de gestión y organización, capacidad para discernir información estratégica, capacidad para comunicar en espacios públicos, capacidad para aplicar conocimientos básicos con fines productivos [...] capacidad de abstracción, desarrollo de un pensamiento sistémico, complejo e interrelacionado, capacidad de colaboración, trabajo de equipo e interacción con los pares (Hopenhayn y Ottone, 2000: 77).

Dice Delors en la primera frase de su informe: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justi-

Cuadro 2

Áreas	Fordismo-keynesiano	Flexibilización
Control del trabajo.	Externo, de supervisión.	Interno, de autosupervisión.
Formas de contratación.	Gremial, en contratos colectivos. Asegurando el trabajo de por vida.	Individual, temporal. Sujeto a las capacidades y requerimientos de la producción.
Consumo fuerza de trabajo.	Especialización en tareas específicas. Capacitación en tareas específicas. Rendimiento individual.	Percepción global del ciclo productivo. Rendimiento en equipo.
Perfiles ocupacionales.	Hábil, eficiente, tenaz, cumplido, responsable.	Autogestivo, multifuncional, adaptable, polifacético, flexible laboralmente, multiempleable, percepción holística, propositivo.

Fuente: Ídem.

cia social” (Delors, 1996: 9). En la opinión de la CEPAL, es posible advertir la actualidad de las dos grandes demandas a la educación, sus fines prácticos económicos y sociales pero, a diferencia de décadas anteriores:

La educación constituye el principal instrumento en los esfuerzos por reducir desigualdades y la mejor vía para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza. Tener educación permite acceder a trabajos de calidad, participar en las redes por las que circula el conocimiento, integrarse a la revolución de la información y escapar del círculo vicioso de la pobreza. La educación también es la base para repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos, aprender a vivir en un mundo multicultural, y formar y ejercer la ciudadanía, en particular en la actual sociedad del conocimiento (CEPAL, 2002, cap. 10).

Se dice que la economía ahora sí será instrumento capaz de hacer realidad la movilidad social, y el sujeto ahora será pleno, autónomo, responsable, ciudadano capaz de coparticipar en la construcción de una sociedad justa y habitable por todos. De este modo, la flexibilización económica trae paradójicamente a cuentas la subjetivación.

Hacia nuevas formas de subjetivación

El sujeto hábil pero dócil, eficiente pero callado, cumplido pero acrítico, responsable pero apolítico, no corresponde con las expectativas de la flexibilidad y revela la necesidad de la construcción masiva de sujetos capaces de hacer marchar los caminos insondables de la flexibilización económica. La criticidad, la creatividad, el trabajo en equipo, la propositividad, son los nuevos ejes de construcción y, en forma paradójica, son referentes que remiten a aquella construcción del sujeto renacentista capaz de construirse y darse a sí mismo una esencia. Siglos después, las modernas economías globalizantes revelan su necesidad de

sustituir al sujeto racionalizado por un sujeto racionalista.

Desde varios discursos contemporáneos, el retorno a la idea del sujeto que se autoconstruye cobra fuerza. Buena parte del discurso de la posmodernidad se centra en la idea de las “no esencias” (Buenfil, 1998) y con ello contribuye al descentramiento de la razón única: la ciencia desmitifica la idea de la verdad absoluta, pone en jaque a las ideologías imperantes abriendo nuevas opciones, postula al saber como referente ineludible de la formación social en construcción (Lytoard, 1989). Con verdades relativas e históricas, ideologías que se agotan y resurgen y el saber como elemento reordenador de la dinámica social, el sujeto emerge como el portador de las verdades, las ideologías y los saberes. En su intento por demarcarse de la modernidad, la posmodernidad deriva en el encuentro del sujeto racionalista y, con ello, en el encuentro de una de las principales ideas de la modernidad: la subjetivación como proceso personal, único y autoconstructivo.

La reestructuración de varios órdenes de la vida social (que los historiadores suelen fechar a partir de 1989), tiene como uno de sus principales referentes al sujeto. Esto es el reconocimiento de que los cambios de cualquier índole los llevan a cabo personas, son seres humanos concretos quienes crean, piensan y operan los cambios. Por ello, el sujeto se revela como elemento de primer orden en esta onda larga de reestructuración social. Pero todo gran periodo de reestructuración social tiene la virtud de desatar nuevas fuerzas sociales que pueden ser capitalizadas para uno u otro proyecto. En este sentido, es necesario reconocer la gran ventaja que lleva el proyecto económico-social de los organismos financieros internacionales y del gran peso que tienen en la toma de decisiones en el destino de los humanos. Sin embargo, como siempre no todo está dicho. En el vaivén de la reestructuración se abren espacios que permiten la emergencia de nuevos y variados actores y

con ello la posibilidad de nuevas expresiones de la subjetividad.

Las opciones de la escuela

La escuela es puesta nuevamente en la mira y casi bajo las mismas opciones: o desarrolla procesos de alienación o de transformación, es decir, o contribuye a desarrollar una dinámica social con nuevas formas de segmentación social y sujeción simbólica, o contribuye a desarrollar una sociedad democrática sin desigualdad socioeconómica.

El reconocimiento de la existencia de procesos de subjetivación obliga a repensar las funciones de la escuela. ¿Cómo contribuye la escuela a este proceso? La opción que se le ofrece desde los organismos internacionales y que se expresan en políticas educativas es la de, ahora sí, convertirse plenamente en el motor de la movilidad social como vía para reducir las desigualdades. En esta opción, la tarea de la escuela consiste en egresar sujetos capaces de moverse en las condiciones de la flexibilidad económica en sus dos facetas, como trabajador individual capaz de adaptarse a las condiciones de trabajo flexible, y como consumidor capaz de demandar y consumir referencias de identidad pertinentes a los cambios socioculturales cada vez más rápidos. Así, el sujeto autónomo, crítico y propositivo se reduce al sujeto que ocupa, maneja, usa la información y los medios de comunicación para incrementar su poder de consumo cultural. La segmentación social toma como referente la capacidad de los sujetos para el consumo simbólico, en consonancia con su capacidad de empleabilidad. A mayor empleabilidad, mayor consumo.

Una condición de la flexibilidad económica es la relación individual de los trabajadores con el aparato productivo; si a esto se le añade un conglomerado de ideas que postulan un sujeto cada vez más autónomo, crítico, propositivo, tenemos un cuadro social en el que el consumo principal serán las identidades, de modo tal que las industrias que se avi-

zoran como más rentables serán aquellas que propongan referentes identitarios, es decir, los medios de comunicación e información y casi todo el sector servicios. La heterogeneidad identitaria y cultural son la condición de nuevos y renovados ciclos de reproducción y acumulación de capital en varios sentidos: nuevas formas de contratación de recursos humanos, mayor fragmentación de las formas de contrato, menor inversión, creación de mercados segmentados producto de la demanda identitaria. A mayor heterogeneidad, mercados más específicos.

En este escenario, la escuela se reduce al mismo papel que ha desempeñado durante toda la modernidad: ser un subsidiario del aparato productivo. Y por esto se le presentan dos vías:

1. Convertirse en un apoyo fuerte a una nueva modalidad de extrañamiento; un sujeto que asume el ejercicio de su autonomía y libertad en el consumo simbólico y que se vacía constantemente en este consumo. El sueño de la realización personal se agota en el cambio de referentes simbólicos. El respeto a la diversidad deriva en una atomización social que se propugna desde la escuela en su afán de generar ese sujeto crítico y autónomo. Por esta vía se recupera al sujeto para desatar nuevas fuerzas que se despliegan en el proceso productivo, tan sólo para después agotarlo en el consumismo de las modas simbólicas. En esta opción vale la pena considerar si efectivamente, bajo las demandas del sector productivo, el sujeto puede construirse creativa, crítica y autónomamente y no derivar en una autonomía virtual.
2. Igualmente es una posibilidad que, en la medida en que la escuela se afane en la construcción de sujetos capaces de ajustarse a las condiciones que impone una globalización caracterizada por la flexibilización económica, contribuya, ahora sí, en un aumento de la movilidad social, en la reducción de las desigualdades, en el in-

crecimiento del ejercicio de la ciudadanía, en la formación de una sociedad civil dialogante con el aparato del Estado y, finalmente, en una sociedad justa y democrática.

Se desearía que la escuela no funcione únicamente como subsidiaria del aparato productivo, sino que esté al servicio de la sociedad en general. Pero el asunto no es fácil. Nuevamente las opciones se abren:

1. Para los que lideran la actual dinámica socioeconómica mundial, si la escuela es capaz de producir sujetos capaces de incorporarse exitosamente en la planta productiva, entonces contribuye a la formación de una sociedad justa y democrática. Sujetos así tendrán mayor acceso a los bienes, su formación académica implicaría un mejor y eficaz manejo de la información, que se traduciría en conocimiento argumentado para orientar acciones sociales de diálogo, participación propositiva en decisiones gubernamentales.
2. Desde otra vía, una escuela al servicio de la sociedad implica la construcción de sujetos plenos en sociedades democráticas e implica responder tanto al desarrollo económico como al social; esto significa incrementar la producción de bienes y servicios, garantizar que todos tengan acceso a estos bienes, pero además que todos los miembros de la sociedad desarrollen sus potencialidades individuales, contribuyendo en una relación dialéctica a la construcción de una sociedad justa y democrática. Y aquí la escuela se enfrenta a la difícil tarea de articular a un sujeto ciertamente capaz de incorporarse en los procesos productivos en curso, al mismo tiempo que sea capaz de trascender esos procesos productivos. No sólo que se “suba” al carro de la globalización y disfrute su permanencia en una autonomía virtual, sino que sea capaz de incidir en la construcción de un rumbo que articule los sueños de todos. En este sentido, la

escuela se obliga a retomar buena parte del discurso multiculturalista y posmodernista para contribuir a la construcción de sujetos que no se agoten en el consumo simbólico, con una criticidad limitada al presente, adaptable y flexible a los cambios tecnológicos y con una buena dosis de empleabilidad aptos para participar exitosamente en la flexibilización económica, sino también capaces de participar en la construcción de novedosos, efectivos sistemas de producción de bienes y modos alternativos de distribución equitativa de los mismos. Si se es capaz de crear a escala mundial un sistema social de producción, debe poder crearse un sistema mundial de distribución socioequitativa de los bienes producidos.

Palabras finales

El gran problema de la modernidad es justamente la construcción de una sociedad como espacio de la realización de todos sus miembros. Como nos muestra la historia, centrar esta construcción en el desarrollo económico no parece resolver las desigualdades; antes al contrario, la economía es un espacio de construcción de tales desigualdades. Una escuela al servicio de la economía tampoco parece contribuir mucho a la reducción de desigualdades. Apostar de nuevo a la economía puede derivar en un nuevo fracaso.

Por otro lado, pensar una sociedad democrática sin referencia a las necesidades y condiciones del desarrollo económico, no parece adecuarse a la dinámica social. Una escuela que quiere formar sujetos libres, justos, autónomos, flexibles, autorrealizados como insumos a una sociedad parecida, que no considere las condiciones actuales del desarrollo económico ni sus demandas, teje en el vacío o entra en contradicción con este sector. De ahí que la escuela no pueda dejar de aspirar a la construcción de una sociedad justa, ni a la construcción de sujetos empleables.

Pero tales aspiraciones no pueden limitarse a la distribución del conocimiento porque tal vez ésta no garantice, necesariamente, una mejor distribución de la riqueza.

Referencias bibliográficas

- Buenfil B., Rosa N. (1998) "Horizonte posmoderno y configuración social", en Alicia de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*. México: CESU/UNAM/Porrúa.
- CEPAL (2002) *Globalización y desarrollo. 29º periodo de sesiones*, 6-10 de mayo. Brasilia: Naciones Unidas.
- Delors, Jaques (1996) *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel (1998) "La escuela en el debate modernidad-posmodernidad", en Alicia de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*. México: CESU/UNAM/Porrúa.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán (2001) "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *Revista de la OIE*, núm. 25, enero-abril.
- Fajardo, Marcela (2005) *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Portal Preal. 1999. www.preal.org/gajardo.pdf Consultado el 10 de abril de 2005.
- Flores O., Víctor y Abelardo Mariña (1999) *Critica de la globalidad: dominación y liberación en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ghilardi, Franco (1993) *Crisis y perspectivas de la formación docente*. Barcelona: Gedisa.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone (2000) *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lytoard, J. François (1989) *La condición posmoderna*. México: Cátedra.
- Noriega, C., Margarita (2000) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: Plaza y Valdés/UPN.
- OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza*. España: MEC/Paidós.
- Sartori, Giovanni (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. España: Taurus.
- Touraine, Alain (1994) *Critica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, Luis (1992) *El pensamiento moderno: filosofía del renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.



El columpio.

Ciudadanía y universidad pública

Amelia Molina García¹

Humberto Mejía Zarazúa²

En este trabajo se hace una revisión de lo que implica la relación entre ciudadanía y educación, en particular con la educación superior. En este contexto se considera a la ciudadanía como un concepto complejo ya que, por un lado, carece de una definición unívoca al estar constituido por diversas dimensiones y, por otro, su práctica genera múltiples implicaciones en el mundo contemporáneo.

Otro aspecto se refiere a las políticas a que responde actualmente la educación superior pública. El artículo concluye con algunas reflexiones para la formación ciudadana, desde el ámbito de la universidad pública, en las que se considera importante sostener algunos principios que demanda la constitución de una universidad democrática, en la que se propone la formación de una ciudadanía de "alta intensidad". No obstante, para el posible desarrollo de una universidad de este tipo se derivan algunas interrogantes que podrían servir como guía para el planteamiento de un estudio en el ámbito universitario.

Palabras clave: ciudadanía, educación, formación, universidad pública, democracia.

Educación y ciudadanía

El desarrollo educativo es necesario para la construcción de una nación independiente, justa y democrática, a la vez que representa un bien cultural para el incremento de la calidad de vida. La formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social cobra una creciente importancia por varios motivos: uno de ellos es que, al menguar la educación, tanto por su carácter impulsor de movilidad social como por la capacidad de equilibrar la concentración del ingreso y las estructuras sociales, la formación ciudadana es indispensable para asegurar una participación más activa y consciente de los sujetos, individuales o colectivos, en la vida política, económica y social de la nación que permita configurar horizontes promisorios en la construcción de un país más democrático, con menos desigualdad y exclusión. También cobran relevancia las prácticas educativas democráticas y solidarias, así como la participación para el bien común y el respeto a la diversidad.

1. Profesora-investigadora del área académica de Educación del cuerpo académico de Estudios Comparados en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Pachuca. Correo electrónico: molinag@uah.reduah.mx.
2. Profesor-investigador de la Universidad La Salle de Pachuca. Correo electrónico: mejiable353@lasallep.mx.

La transición hacia una educación más democrática no se limita a formar ciudadanos que sólo hagan uso de sus derechos sociales, económicos y políticos *otorgados* por el Estado, sino que la *práctica ciudadana* representa potencialmente una actividad capaz de transformar estructuras políticas, sociales y, eventualmente, económicas. La educación democrática debe percibirse como un proceso propiciador de autonomía de individuos, grupos e instituciones, autonomía que, a su vez, se establece en función de las oportunidades de acceso tanto a bienes materiales como culturales.

La formación de un ciudadano moderno en el terreno pedagógico implica una educación basada en el diálogo, condición que surge como un reclamo de la modernidad, a fin de

[...] desechar el monólogo y sus exclusivismos culturales, religiosos, económicos, sexuales, raciales, etc. [...] Sólo si la praxis pedagógica se desenvuelve en medio de una situación de diálogo como apología de lo humano será posible un cambio efectivo del horizonte cultural, religioso y social del hombre (Duch, 1997: 63).

Se requiere la descentración del yo, el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia para la superación de dicho monólogo. La escuela sigue siendo considerada como un espacio importante en la misión de formar ciudadanos, ya que a pesar de las limitaciones de la educación cívica escolarizada, existen sustentos empíricos que indican que, generalmente, los individuos con mayores niveles de escolarización tienen una mayor participación y una actitud más crítica en el ejercicio ciudadano (Durand y Smith, citados por Tapia et al., 2003). Por otro lado, se enfatiza la importancia de la formación cívica aprendida en las prácticas ciudadanas ajenas al ámbito escolar (organizaciones civiles), mediante la premisa de que la ciudadanía se aprende viviéndola.

La ciudadanía como concepto complejo

La ciudadanía, como todo concepto, tiene su historia. La concepción moderna surge durante el siglo XIX en Europa, cuando el programa liberal buscó la “identidad nacional” al transformar los Estados en naciones y considerar a todos los habitantes que estaban dentro de las fronteras del Estado para convertirlos en “ciudadanos”. Sin embargo, se determinaron reglas para definirse como tales. “Las reglas variaban, pero siempre tendían a excluir (con más o menos rigor) a los recién llegados al Estado (‘migrantes’), a la vez que generalmente incluían a todos los considerados como residentes ‘normales’” (Wallerstein, 1998: 137).

El lenguaje fue un importante elemento de diferenciación de los Estados vecinos y se impuso la adquisición de la lengua “oficial” a las minorías que manejaban otro lenguaje, pero compartían el territorio de determinado Estado-nación. Los modernos ciudadanos surgen de la tradición democrática francesa, inglesa y estadounidense, en la que son ellos quienes tienen el derecho a ejercer la soberanía del pueblo, aun cuando esto lleva implícita la división entre los “ciudadanos” y los “no ciudadanos” (extranjeros e inmigrantes).

La noción de ciudadanía tiene tres componentes: la posesión de un conjunto de derechos y deberes, la pertenencia a una comunidad política determinada (Estado-nación) y la capacidad de participar en la definición de la vida pública (política, social y cultural). Por otro lado, la ciudadanía es un concepto que en el sentido común la gente acomoda a su propia opinión (Sermeño, 2004). La concepción moderna de ciudadanía fue desarrollada fundamentalmente por el sociólogo británico Thomas H. Marshall, quien en 1950 publicó un trabajo titulado *Citizenship and Social Class*. Su concepto se basa en su distinción (un tanto lineal) de las tres dimensiones del concepto de ciudadanía: civil, política y social (Sojo, 2002). Esta división es importante desde el punto de vista metodológico, ya que sienta las bases

para la ubicación del concepto de ciudadanía en una “escala” de evolución histórica.

Por supuesto que existen otros teóricos que han abordado el tema de la ciudadanía y que han actualizado y enriquecido las concepciones teóricas de Marshall (sobre todo en lo que respecta a la dimensión social) de acuerdo con el proceso histórico mundial. Marshall estableció que “Ciudadanía es un estatus asignado a todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que poseen dicho estatus son iguales con respecto a derechos y deberes” (Marshall, citado por Sojo, 2002: 27). Las dimensiones señaladas con anterioridad corresponden a un desarrollo claramente cronológico y secuencial, aspecto que le ha sido criticado, aunque Marshall mismo planteó que los traslapes son notorios. En general, los derechos civiles se constituyen por la libertad de pensamiento, de expresión, de religión, por el derecho a la propiedad privada y a la justicia; los derechos políticos se refieren al derecho a la participación, como elector o con poder político; y los derechos sociales van desde el derecho al bienestar y seguridad económica hasta el derecho a la convivencia con la comunidad de pertenencia (Sojo, 2002).

Una idea más contemporánea de ciudadanía “surge en el mundo de la posguerra fría [...] como manifestación de resistencia a un liberalismo presuntamente global y presuntamente universal, que no conoce como legítima la intervención del Estado en la regulación de las relaciones entre las personas y el mercado” (Sojo, 2002: 29). Ésta es una concepción que tiene relación con la frontera entre la noción “formal” de ciudadanía y la noción “sustantiva”.

La noción formal se refiere a la pertenencia a un Estado-nación, y la sustantiva a la capacidad de ejercicio de derechos públicos y privados en las áreas que históricamente se han desarrollado alrededor del concepto de ciudadanía. Aunque si observamos la condición de las mujeres y los grupos étnicos subordinados, vemos que la ciudadanía formal

no es condición suficiente ni necesaria para ejercer la ciudadanía sustantiva. Lo anterior se relaciona con el “tipo” de democracia de que se trate. En efecto, la ciudadanía se ejerce en la democracia; ésta, en una concepción moderna, es igualdad, equidad e implica un proceso autoinstituyente, aun cuando en los hechos la democracia moderna tiene una deuda con la equidad a pesar de la apertura política y social que representa la confluencia entre modernidad y democracia (Sojo, 2002).

La noción de ciudadanía implica un debate teórico de actualidad en tanto contiene nociones de “nosotros”, “ellos” o “los otros”, es decir, se es ciudadano ante quienes no lo son. El concepto en sí encierra la contradicción de la pertenencia a un “estatus” y un “valor universal”. Ángel Sermeño señala que:

[...] la ciudadanía es, ciertamente, un reconocido estatus de inclusión y pertenencia que apela a la existencia de una estructura de derechos universales. Pero también es un proceso histórico, resultado de una diversidad de prácticas y/o dinámicas que a su vez han seguido su propio patrón, por llamarle de alguna manera, de interpretación nacional particular (Sermeño, 2004: 88).

Si bien la noción de ciudadanía puede ser una mirada teórica del comportamiento humano, también es un ejercicio cotidiano, una práctica social (Sojo, 2002).

El debate acerca de la ciudadanía también cobra importancia en lo que respecta a la definición de las políticas públicas de cualquier país. Dicho concepto implica un ejercicio o práctica ciudadana que involucra aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, que van desde el sufragio para las elecciones de gobernantes, hasta conceptos y acciones prácticas respecto de antagonismos de género, étnicas y ambientales. La revisión del concepto contemporáneo de ciudadanía en América Latina cobra importancia a partir de 1980, debido a la transición democrática más o menos gene-

realizada en la región, toda vez que el tema está ligado a la forma democrática de gobierno y a la relación entre los individuos y el poder, interpretado como la conciliación entre el interés particular y el general, es decir, el tema de la justicia en términos de la tensión entre los derechos individuales y la pertenencia a una comunidad (Sojo, 2002; Sermeño, 2004). En suma, la noción de ciudadanía está impregnada de una complejidad conceptual y práctica.

El conocimiento es fundamental para potenciar el desarrollo humano, tanto en el plano individual como en el social, por lo que es un instrumento para el ejercicio ciudadano en las distintas esferas de poder, entendiendo éste como la capacidad de los sujetos e instituciones para mantener o transformar su ambiente físico o social; así, el poder es estructural, condicionado y condicionante de las pautas de comportamiento social y cultural. Una esfera de poder, desde la perspectiva de David Held,

[...] es un contexto de interacción o medio institucional en y a través del cual el poder da forma a las capacidades de las personas; es decir moldea y circunscribe sus perspectivas de vida y su participación efectiva en la elaboración de las decisiones públicas (Held, 1995: 212).

El concepto de esferas de poder nos permite ubicar terrenos de ejercicio ciudadano en una amplia perspectiva, es decir trata de abarcar, en lo posible, los aspectos del “mundo de la vida”.¹ Así, un concepto amplio de poder permite ubicar un concepto amplio de ejercicio

ciudadano, en virtud de que las relaciones de poder afectan el derecho a la autodeterminación de las personas, y por lo tanto de su autonomía y su condición ciudadana.

De la manera como se vayan organizando o acomodando las esferas en la generación y aplicación de diversas fuentes de poder, se van formando redes de relación entre los grupos de una comunidad que posibilitan transformaciones sociales, participación política y, en especial, configuración ciudadana (desde nuestra propuesta, bajo una postura democrática).

Optar por una educación que promueva el ejercicio ciudadano consciente, que opere desde y en las diferentes esferas de poder, surge de la premisa:

La educación debe ser, por lo tanto, un ámbito institucional que, en virtud del conocimiento que produce, asimila, transmite y distribuye, debe crear las oportunidades, alternativas de acceso, y resultados favorables, para hacer efectivo el ejercicio de los derechos ciudadanos en el ámbito de la salud, el bienestar social, la cultura, la participación cívica, la economía, las instituciones políticas y las relaciones coercitivas y la violencia organizada (Miranda, 2003: 52).

Bajo esta perspectiva, la educación en general y el nivel superior en especial, son espacios de educación formal que pueden abrir posibilidades para la participación y organización ciudadana en las distintas dimensiones que señala Marshall: la civil, la política y la social.

Ciudadanía y universidad democrática

Para el logro de su control, desde sus orígenes la universidad ha sido un campo de lucha; históricamente las contradicciones entre la Iglesia y Estado, Estado y capital, esfera pública y esfera privada, por mencionar algunas, han sido parte de las influencias ideológicas, sociales y culturales alrededor de la universidad. Ésta ha sido el ámbito en el que se construyen ideologías y dogmas, donde se forman

1. En términos de Habermas significa: “[...] aquellos objetos simbólicos que generamos cuando hablamos y actuamos, desde las manifestaciones inmediatas [como son los actos de habla, las actividades teleológicas, etc.] pasando por los sedimentos de tales manifestaciones [como son los textos, las tradiciones, los documentos, las obras de arte, las teorías, los objetos de la cultura material, los bienes, las técnicas, etc.] hasta los productos generados indirectamente, susceptibles de organización y capaces de estabilizarse a sí mismos” [como son las instituciones, los sistemas sociales y las estructuras de personalidad] (Habermas, 2002: 154).

los profesionales y los cuadros directivos de la sociedad, por lo que es receptora de múltiples demandas de índole económica, política y social (Ramírez, 2001).

El proyecto educativo modernizador giró en torno a la redefinición del uso de los recursos y del financiamiento, la evaluación para la calidad, la preeminencia de las necesidades del aparato productivo sobre las necesidades sociales y la creación de fuerza de trabajo flexibilizada, para lo cual se requiere de una visión empresarial de la educación. Al inicio de los años noventa se precisó la política educativa bajo un enfoque neoliberal. La universidad pública deja de ser reconocida, es criticada y limitada presupuestalmente, partiendo de los bajos índices de eficiencia terminal y del desempleo de los profesionales.

Se construye un discurso de corte tecnocrático que emplea el lenguaje de genealogía fabril, elaborado desde lo privado: calidad, eficiencia, productividad, en donde el sentido social de la educación se supedita al logro de metas que se derivan del capitalismo “voraz” de la década de los ochenta (Ramírez, 2001).²

La política del Estado hacia las instituciones de educación superior (IES) considera prioritaria la vinculación con el sector industrial, el impulso a la educación técnica y la inserción de México en la transformación económica. Además, se basa en la crítica hacia la universidad pública por su supuesta ineficiencia y baja calidad. El esquema de relación entre Estado y universidad pública se establece alrededor de la “cultura de la evaluación”, ya que mediante ésta se deciden tratamientos financieros diferenciados o selectivos que inducen cambios en la orientación de programas académicos y de

investigación para concretar la subordinación de las universidades públicas al proyecto gubernamental. Según el discurso oficial, estas políticas, entre otras, harán a las universidades más eficientes en el manejo de recursos, en la exigencia académica y se convertirán en instituciones de calidad.

La educación de alto nivel debe estar al alcance de la mayoría de ciudadanos; en este sentido, la educación básica es tan importante como la especializada, así como la educación técnica y científica es tan importante como la educación política y moral para la democracia. González Casanova se adscribe a la transformación del sistema de educación, que consiste en:

[...] educar a la inmensa mayoría de los futuros ciudadanos para que sepan reflexionar y decidir sobre los problemas políticos, sociales, culturales, económicos, y para que aprendan a actuar, a planear, a informarse, a corregir y organizarse (González Casanova, 2001: 58).

En tal sentido, la enseñanza especializada no sólo debe transmitir conocimientos relacionados con las nuevas tecnologías, sino también reflexionar acerca de la cultura humanística y científica de tipo clásico. Es así que la ciudadanía vinculada con la educación superior remite al concepto de esfera pública, en el sentido de Fernando Bárcena:

[...] especialmente la educación universitaria, puede hacer una especial contribución a la formación de la *esfera pública*, es decir, ese “espacio de donde las asociaciones y los individuos que forman el tejido social actúan en su capacidad de ciudadanos y, como tales, de partícipes en una conversación cívica referida a que sean el bien común (primordial aunque no exclusivamente: cuáles sean las reglas de convivencia entre individuos libres) y cuáles sean los medios para alcanzarlo”.

Porque no basta con la posibilidad de que una educación democrática nos enseñe a afirmar la libertad, además es necesario aprender a re-

2. Ramírez cita a Del Campo, Martín (1991) “Modernización y alternativa democrática en educación”, *Políticas estatales en materia educativa*, México, SNTE (Col. Estado, Sociedad y Educación), p. 37.

afirmarla en público [...] Una forma de lograrlo es hacer prevalecer en nuestras prácticas educativas, especialmente en la universidad, el universalismo sobre el particularismo, en aprender a “domesticar y civilizar las emociones localistas y nacionalistas, y ponerlas en su sitio, estimable, pero subordinado al fin superior de la creación de una sociedad de ciudadanos razonables, capaces de enfrentarse a sus demagogos locales y capaces de contribuir a la creación de grandes conjuntos civilizados y, en último término, de una sociedad civil universal” (Bárcena, 1997: 71).³

Uno de los principales objetivos de una universidad pública debe ser la educación democrática y el rigor científico de la enseñanza y la investigación, es decir, una preparación para un proyecto democrático participativo y representativo de carácter plural, tanto en lo político como en lo ideológico, además de incluyente respecto a cuestiones de género, clase y raza. Una universidad que se funde en una moral política, que luche por el interés general y el bien común, que evidencie la falacia de que la ciencia y la tecnología por sí solas pueden resolver los problemas de la humanidad, y combata la noción de un futuro predeterminado. Una universidad que prepare a los estudiantes para colaborar en la formación de una sociedad que controle al Estado y a los mercados en beneficio de todos, una universidad que promueva alternativas a un ejercicio arbitrario del poder y una injusta distribución de la riqueza.

González Casanova (2001) menciona que la calidad educativa no sólo debe referirse a las exigencias de competitividad en el nivel mundial, sino que debe plantear la educación para la ciudadanía, ligada ésta con la producción de bienes y servicios que requiera la población, así como el respeto a los ciudadanos pobres

y a su trabajo. Asimismo menciona que sin la democratización de la sociedad civil y del Estado es difícil concebir un sistema educativo más democrático, que partiría de la construcción de redes autónomas de educación de la sociedad civil en los niveles local, regional, nacional e internacional.

Las universidades no sólo deben formar ciudadanos comprometidos con la transformación de su entorno social, sino ser parte de todo un proyecto educativo que incluya la producción de material didáctico para sistemas abiertos de enseñanza dirigidos no sólo a individuos, sino a diversos sujetos colectivos (iglesias, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, entre otros), con el propósito de extender los beneficios de la educación superior a toda la ciudadanía, a fin de configurar un Estado que pueda ser regulado por la sociedad. Esto supone la creación de redes de aprendizaje y de colaboración social que provoquen un efecto multiplicador de apropiación de proyectos colectivos mediante medios tradicionales y electrónicos, de manera que dichos conocimientos se valoren en cuanto cumplan funciones de desarrollo humano, tanto de los sujetos en un contexto colectivo, como en el plano individual.

Ahora, cuando las grandes empresas son la medida de lo que la educación requiere, cuando se ha privatizado la conciencia de las élites “públicas”, cuando los planes y programas de las universidades deben responder a las necesidades del mercado, a la maximización de las ganancias, las universidades públicas, convertidas en entidades críticas y humanistas, tendrían que incidir en la construcción de un proyecto nacional respetuoso de los derechos humanos, eje ético de toda democracia (González Casanova, 2001). La educación superior tiene también un compromiso con el multiculturalismo y el pluralismo (Olivé, 1999),⁴

3. Cursivas del autor. Los entrecomillados pertenecen a Pérez Díaz, V. (1996), “Elogio de la universidad liberal”, *Claves de la razón práctica*, núm. 63, pp. 7 y 8.

4. Conceptos manejados en el sentido que plantea León Olivé (1999, UAM-Paidós), en su texto sobre multiculturalismo y

con la democracia y el ejercicio ciudadano capaces de transformar las estructuras sociales y mentales. Es decir, las universidades deben estar abiertas a diferentes corrientes de pensamiento y a la pluralidad de visiones de mundo que formen una cultura universal, sin sacrificar la calidad por la cantidad, concibiendo a la educación como un bien colectivo creador de vínculos sociales y sin restringirla sólo a una inversión para producir capital humano.

La universidad pública debe generar espacios públicos de reflexión y prácticas autónomas y democráticas, ligados a una relación entre la educación superior y los sectores desfavorecidos de la sociedad. Debe ser parte de la sociedad civil y luchar por la vida política de colectividades e individuos, por la democracia universal, por el equilibrio de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, contra la exclusión y, en suma, por la inclusión de la educación superior en los procesos de desarrollo de las naciones y de la humanidad.

La democratización de la sociedad no se limita al sistema político electoral sino a la democratización de los organismos sociales y del mismo Estado, incluida la lucha contra las formas inequitativas de apropiación de excedentes, lo cual tiene implicaciones para la política educativa. Por otro lado, se requiere consumir prácticas democráticas en el interior de las organizaciones de estudiantes, y rechazar los radicalismos autoritarios y los sectarismos. Los mismos estudiantes tendrían que impedir que se les utilice para destruir a la universidad pública, lo cual supone tender puentes hacia las organizaciones de académicos y sujetos colectivos democráticos, cuyo ámbito de acción se encuentra fuera del sistema educativo universitario (González Casanova, 2001).

pluralismo, en el que hace una amplia distinción entre el multiculturalismo universal, el relativista, el comunitario y el pluralista.

Reflexión final

La educación superior en general, y la universidad pública en especial, podrían cumplir un importante papel en el desarrollo y la democratización del país al formar ciudadanos conscientes, críticos y reflexivos acerca de la problemática económica y social del país. Empero, es posible que esto no esté ocurriendo debido a la inserción de las IES en los procesos que demanda la política neoliberal en este campo, cuyos ejes principales están orientados por la calidad y la evaluación. Procesos que, de acuerdo con la experiencia, conducen a un conjunto de prácticas que se basan en la competencia y el individualismo, lo que podría estar subvirtiendo la formación ciudadana que requieren los universitarios.

Si bien nos hemos ocupado de la importancia que tiene la formación ciudadana en todo el sistema educativo, en este trabajo se propone la formación de una ciudadanía de “alta intensidad” en los estudiantes universitarios, más aún de aquellos que pertenecen a instituciones públicas. Tal propuesta nos parece viable mediante la formación de una universidad democrática, implicada en la generación de procesos de democratización del conocimiento, creación de espacios públicos de reflexión ciudadana y democratización de sus propias prácticas. Para hacer una revisión de las posibilidades de concreción de un proyecto de este tipo se concluye con el planteamiento de algunas interrogantes:

- ¿Tiende la educación superior actual a preparar jóvenes al servicio del sistema, inhabilitados para buscar alternativas políticas y sociales contra las estructuras dominantes?
- ¿La inserción de las universidades públicas en las políticas propias de la esfera privada (calidad, eficiencia y evaluación) impide el desarrollo de una noción de ciudadanía comprometida con el desarrollo democrático del país?
- ¿Se subordina la modernización de la educación superior al proyecto neoliberal im-

pulsado mediante el Estado, dejando de lado la solución a los problemas de desigualdad del país?

- ¿En las universidades públicas se privilegia y se premia el desempeño individual más que el compromiso social?
- ¿Cómo construir un proyecto de transformación social que fortalezca el ejercicio democrático de nuestro país, mediante la formación que ofrecen las universidades públicas?

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Duch, L. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. España: Paidós Educador.
- González Casanova, P. (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: ERA.
- Habermas, J. (2002) *Teoría de la acción comunicativa, I*. México: Taurus.
- Held, D. (1995) *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. España: Paidós.
- Miranda López, F. (2003) *Necesidades humanas y educación. Una aproximación al concepto de desarrollo educativo*. México: Praxis.
- Olivé, L. (1999) *Multiculturalismo y pluralismo*. México: UAM/Paidós.
- Ramírez Martínez, R. M. (2001) *Políticas de la universidad pública: el discurso de la calidad*. México: UAEM.
- Sermeno, Á. (2004) *Ciudadanía y teoría democrática*, “Metapolítica”, vol. 8, núm. 33, enero-febrero, México.
- Sojo, C. (2002) “La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano”, *Revista de la CEPAL*, núm. 76, pp. 25-37.
- Tapia, M. et al. (2003) “Formación cívica en México, 1990-2001”, en M. Bertely, *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo III de *La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Comie/SEP/CESU/UNAM.
- Wallerstein, I. (1998) *Después del liberalismo*. México: Siglo XXI Editores/UNAM.



Los andes desde arriba.

La investigación sociopsicoanalítica desde los posgrados en educación

Una propuesta para abordar las consecuencias de la globalización

*Alicia Colina Escalante**

En este artículo se analiza el impacto de la globalización en las estructuras mentales de los individuos. Se utilizan las teorías de Erich Fromm y de Pierre Bourdieu para responder a la pregunta: ¿cuáles son las estructuras mentales que requieren los individuos para adaptarse dinámicamente en la sociedad globalizada? Se mencionan algunas de las propuestas que estos dos teóricos emiten para realizar investigación social. Se señala la posibilidad de que dichas investigaciones surjan desde las instituciones de educación superior.

Palabras clave: globalización, salud mental, sociopsicoanálisis, instituciones de educación superior.

El objetivo de este trabajo es analizar algunas de las consecuencias de la globalización en la salud mental de los individuos desde la perspectiva sociopsicoanalítica, tomando como referencia la teoría de Erich Fromm y la teoría de los campos de Pierre Bourdieu.

Hablar de sociedad contemporánea es hablar de globalización. Entendemos por “globalización” el proceso de expansión del capitalismo a escala mundial. Es por lo tanto un proceso económico, político, social y ecológico que está teniendo lugar en todo el planeta bajo el control de las grandes empresas multinacionales. Es un fenómeno que despierta la incertidumbre acerca de si dicha expansión tendrá una influencia positiva en la salud mental de los individuos y si será, o está siendo, un medio para modificar las estructuras mentales de éstos hasta el punto de que la enajenación

* Doctora en Educación, master en Investigación Educativa, psicoanalista y psicóloga clínica. Catedrática de la División de Estudios de Posgrado, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Correo electrónico: colinaescalante@hotmail.com

y las características de deterioro humano que afectan a la sociedad del “primer mundo” sean consideradas como algo “normal” y parte del mismo proceso de globalización.

Sin duda cualquier proceso o cambio social, ya sea político, económico o cultural, en el cual su centro o eje generador no sea el desarrollo de las capacidades humanas, es un peligro para la comunidad mundial. Por otro lado, la objetividad nos lleva a comprender que la globalización es un proceso que inició su marcha hace ya algunos años y no se detendrá. Es por lo tanto una obligación de todos nosotros comprender, observar, reportar, estudiar y alertar qué es lo que este fenómeno, que transforma lo social, lo político y lo económico, llamado “globalización”, puede provocar en la esencia misma del ser humano a medida que avanza y cómo impedir una adaptación dinámica y enajenada ante el proceso.

De ahí que es indispensable no engañarnos y confundir la enajenación y el sometimiento a estilos de vida que arrojan a los individuos a la pérdida de sus capacidades humanas con la libertad. Estudiar e investigar cómo un proceso social de esta naturaleza impacta en el desarrollo humano, requiere de una clínica social, y realizar un sociopsicoanálisis en un mundo como el nuestro no es cosa sencilla. Se requiere de teorías que, desde disciplinas diferentes, nos permitan entender lo observado para así facilitar la objetividad de la complejidad de lo real.

Clínica social o sociopsicoanálisis

Crear que puede existir una “sociedad sana” implica rechazar aquel supuesto que afirma que una sociedad es normal en cuanto funciona, y que la patología sólo puede definirse en relación con la falta de adaptación del individuo al tipo de vida de su sociedad. Sustentar esta premisa como cierta nos llevaría, por ejemplo, a afirmar que una sociedad es sana porque se adapta y funciona a pesar del alto índice de homicidios, secuestros y contaminación, o justificar que el que asesine, secuestre

o contamine, es el resultado de su capacidad de adaptación y por lo tanto un indicador de salud.

La forma en que la sociedad nos consiente y alienta a desarrollar el modo de relacionarnos con las cosas, con las personas, con las instituciones y con nosotros mismos, permitirá desarrollar estructuras de carácter sanas (biofílicas) o no (necrofílicas), es decir seremos individuos maduros y desarrollados en todas nuestras potencialidades humanas o seremos individuos enajenados, en diferentes grados, encaminados a un síndrome de deterioro.

La organización económica contemporánea descansa sobre el principio de la producción a gran escala y el consumo de masas, de ahí que los individuos que necesita esta sociedad para subsistir, son los grandes consumidores cuyos gustos estén estandarizados y puedan ser fácilmente influidos.

Entonces, ¿cuáles son las estructuras mentales que requieren estos individuos para adaptarse dinámicamente?

El consumir permite al individuo de este mundo moderno y globalizado no sentirse aislado y mantener una identidad por medio de lo que se tiene, no de lo que se es. Las actividades económicas son la principal preocupación de los seres que integran este mundo y por lo tanto las características de esta producción trasciende lo económico e invade al ser humano en su actitud hacia las cosas, las personas y hacía sí mismo.

La orientación mercantil del carácter, que se desarrolla como producto de una adaptación dinámica a esta sociedad “global”, lleva a los individuos a experimentarse a sí mismos como una mercancía, y al propio valor como un valor de cambio. Las personas llamadas “exitosas” no se preocupan tanto por su vida y su felicidad como por ser “vendibles”. Les atraen las personas que están en la “demanda” o “de moda” y son de las que sienten que se enamoran. No desarrollan ninguna clase de relación específica y permanente, a menos que las personas con las que se relacionan les “sir-

van para algo". El objetivo de las relaciones "es usar y dejarse usar".

La presencia cada vez más frecuente en la clínica de la salud mental individual de patologías llamadas de "consumo", como las adicciones,¹ la bulimia y la anorexia, son sin duda una de las consecuencias de la forma enajenada de las personas para relacionarse con las sustancias y la comida, consumir para existir, consumir para alejar la depresión, la angustia, el alejamiento del sí mismo.

Al considerar esto desde la perspectiva de Bourdieu (2002), entendemos que los capitales y habitus que se tienen que adquirir y desarrollar para poder entrar y competir en el campo de "los exitosos" del capitalismo globalizado, están relacionados con la acumulación de riqueza, de estructuras mentales que conviertan las capacidades sociales en habilidades para conseguir relaciones sociales que sirvan de "peldaños" y la habilidad de seducción suficiente para saberse "vender" y así poder ser "adquirido" por los otros.

Entre los jóvenes y adultos cuyo nivel económico nos indica que se encuentran "exitosamente" inmersos en el mundo "globalizado", encontramos que las actuales tendencias y estilos de convivencia oscilan entre el aislamiento y el consumismo; el sentimiento angustioso de soledad se intenta abatir por medio de relaciones pasajeras y superficiales en donde los *frées* juveniles y el encuentro casual en discotecas y "antros" parece ser la moda. El consumismo de los otros y de sí mismo se expresa en la forma en que una relación funciona siempre y cuando "se use", es decir, sirva para algo, y es que éstas son las estructuras mentales que se requieren para sostener a este capitalismo globalizado en donde la regla es que todo mundo es una mercancía para todo el mundo. En

las relaciones cotidianas no se encuentra mucho amor ni mucho odio. Hay más bien una amistad superficial. Una amistad sutil "por si me sirves más tarde" y una equidad más que superficial, una equidad que consiste en "yo te doy si tú me das", pero detrás de esta apariencia, como señala Fromm (1976), están el distanciamiento y la indiferencia.

Estas características de las relaciones sociales "modernas" implican un decremento de habilidades sociales como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y tratar de entenderlo (empatía), o la capacidad de enfrentar y resolver conflictos mediante la comunicación. Por ello, como si fuera un círculo sin apertura, las inhabilidades sociales aumentan el narcisismo y la enajenación y éstas, a su vez, la soledad.

Una de las necesidades psíquicas más imperativas, la necesidad de identidad, se convierte en un mundo impregnado de intercambio mercantil en todas sus esferas, en los muchos papeles que se representan en las relaciones con los demás, papeles que tienen la función de ganar la aprobación y evitar la ansiedad y el aislamiento resultante de la desaprobación.

En la sociedad globalizada los jóvenes buscan su identidad por medio de los modelos que les ofrecen los personajes de los *reality shows* y en la violencia arcaica y vengativa protagonizada en los programas de televisión; esto debería ser motivo de preocupación. Sin embargo, parece haber una disociación esquizoide en donde se intenta pregonar una serie de valores en la escuela (algunas veces también en casa) y estimular la observación y la admiración de otros a través de programas televisivos que se proponen explotar y halagar aquellos valores que fomentan, en algunos casos, el voyeurismo y el exhibicionismo y, en otros más, la violencia y el sadismo.

Aunado a esto, encontramos el desarrollo de la dependencia y sumisión que surgen del entorpecimiento de la espontaneidad y de la racionalidad características, que contribuyen a obstruir aún más el desarrollo de lo esencial-

1. En México hay 3.5 millones de personas entre los 12 y los 65 años que han usado drogas, sin incluir tabaco ni alcohol, lo que equivale a 5.03% de la población, informa la Encuesta Nacional de Adicciones 2002.

mente humano. Dependencia y sumisión que encuentran su contraparte en las autoridades anónimas o irracionales, a las que los individuos tienen que someterse mediante una violencia simbólica² que forma parte del juego al que hay que jugar para ser admitido y permanecer en el campo de las grandes empresas multinacionales o en las empresas e instituciones nacionales que han copiado “al pie de la letra” la forma de administrar, premiar y condicionar a los empleados de cualquier tipo.

Estas características en la estructura del carácter del hombre moderno aleja a los individuos de las características biofílicas, a las que tantas veces Erich Fromm se refirió en su obra, impidiéndoles así la posibilidad de desarrollar la capacidad de amar con responsabilidad, cuidado, conocimiento y respeto hacia el otro y hacia sí mismos, y de la posibilidad de desarrollar una productividad no enajenada. Mientras más se aleje el desarrollo del carácter de la orientación biofílica, la estructura del carácter inclinará al individuo hacia la pasividad, entendiendo “pasividad” y “actividad” desde la perspectiva frommiana, es decir, no como un gasto de energía sino por el dejarse “arrastrar” o no por la irracionalidad (Fromm y Maccoby, 1979).

Por otro lado, la necesidad psíquica de trascender, estrechamente ligada con la de relacionarnos, que en una sociedad sana lleva al ser humano a ser creativo en todas las esferas de la vida por medio del amor, de su profesión o de su arte, ¿cómo podrán satisfacerla los individuos a quienes se les pide trascender siendo igual que todos, sometidos a la autoridad irracional y anónima de las grandes corporaciones? En una sociedad que invita a copiar todo lo vendible para poder entrar al mundo del mercado. En un mercado donde lo

creativo es saber copiar, la creatividad se convierte en sinónimo de imitar y de producir lo imitado a gran escala.

El problema resulta preocupante si comprendemos que cuando los seres humanos son formados en una sociedad que les dificulta el desarrollo de su capacidad creativa, y por lo tanto no pueden crear en ninguna de las esferas de su vida, la única forma de satisfacer su necesidad psíquica de trascender es la destructividad. La voluntad de destruir surge cuando la voluntad de crear no puede satisfacerse.

Pensemos en los logros o capitales —siguiendo los conceptos teóricos de Bourdieu— institucionales y culturales que la masa media de la población deberá adquirir para ser admitido y permanecer en el “juego” del capitalismo globalizado; recordemos que no sólo se tendrá que “competir” con las personas de nuestra comunidad sino con cualquier individuo del resto del mundo, ya que el libre comercio implica e implicará más en el futuro, la posibilidad de que cualquier profesional pueda trabajar, si tiene los “capitales” necesarios, en cualquier parte del mundo.

Tomando en cuenta algunos datos “duros”, pensemos en las dificultades que el grueso de la población mexicana tendrá para adquirir los capitales sociales y culturales que le permitan cumplir con las reglas del juego del libre mercado. Según datos del programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), en 2002 México ocupó el lugar 54 de 173 países en lo que respecta al índice de desarrollo humano;³ sin embargo, este honroso lugar se debe a las grandes diferencias de desarrollo que existen en el interior del país, ya que si bien el Distrito Federal puede compararse en desarrollo con Hong Kong, España o Grecia, Chiapas en

2. Uno de los conceptos que desempeña un papel teórico central en la sociología de Bourdieu: “violencia simbólica”, definida como “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste”.

3. El índice de desarrollo humano (IDH) se basa en tres indicadores: esperanza de vida al nacer como variable de salud, educación medida a través de índice de alfabetismo y matriculación en educación básica, e ingreso mediante el PIB per cápita (PNUD-México, 2003).

cambio se compara con El Salvador y se colocaría en la posición 105 del mundo. Por otro lado, las cifras sobre la pobreza de los mexicanos en el año 2000 demuestran diferencias impresionantes entre ricos y pobres; por ejemplo, 13 personas⁴ poseen una riqueza neta de más de mil millones de dólares, mientras que más de 23.5 millones de personas no pueden comprar los alimentos necesarios para estar mínimamente nutridos, ni aun gastando todo su ingreso en ello. Es decir, mientras el ingreso promedio de los 13 mexicanos multimillonarios accedió, en 2000, a cerca de 1.9 millones de dólares por día, el ingreso por persona de la población incapaz de comprar la canasta mínima de alimentación no rebasó un dólar diario.

Sin embargo, el sufrimiento y el camino a la enajenación no es la pobreza por la pobreza sino el choque avasallador, la violencia simbólica a la que se enfrentan los individuos día con día, minuto a minuto, violencia que estructura un habitus o un carácter social que no puede complementarse con los capitales económicos, culturales y sociales que el mundo exige. Estructuras mentales en donde el deseo de tener, el odio por lo que no se logra, llevan al sentimiento de no ser por no tener. El anuncio constante que empuja en forma subliminal a comprar y tener lo que sea, aunque se necesite sólo para cumplir con el sentimiento de pertenecer. La impotencia constante que destruye y que encuentra en la violencia, en el robo, en la pérdida de la dignidad, la potencia robada o negada. En una sociedad que supone que los individuos que la habitan tienen libertad porque “eligen formas de vida alternativas en función de los objetivos establecidos por ellos”⁵ y se niega a reconocer que dicha liber-

tad es en realidad una caricatura de libertad, ya que las supuestas formas de vida alternativa que las posibilidades sociales le ofrecen no pueden ser vistas o reconocidas debido a que sus estructuras mentales se encuentran adaptadas dinámicamente para sobrevivir y permanecer en las condiciones sociales y económicas que esa misma sociedad le ofrece.

Las propuestas

Los análisis de Fromm sobre la patología de la sociedad contemporánea arrojan varias propuestas para contrarrestar el proceso de deterioro que sufre el ser humano en este mundo capitalista. Entre dichas ideas destaca aquella que plantea la necesidad de crear una nueva ciencia humanista del hombre, es decir, una teoría científica humanista que sea la base de una ciencia y de un arte aplicados a la reconstrucción social, que oriente nuestros pensamientos y acciones en dicho propósito (Fromm, 1995).

Para la realización de esta reconstrucción, nos señala Fromm (1993), se deberá recurrir a la realización de muchos diseños, modelos e investigaciones que permitan identificar lo necesario y lo posible para desarrollar nuevas formas sociales que serán la base del bienestar.⁶ Los resultados de esos estudios e investigaciones permitirán —añade— determinar los requerimientos de la nueva sociedad por medio de los modelos llevados a cabo por individuos no alienados, orientados a ser. Una vez realizado el diagnóstico, se determinarán los pasos a seguir para alcanzar objetivos específicos inmediatos y a largo plazo.

Bourdieu (1988), por otro lado, desarrolla una metodología para el estudio de los microcosmos sociales, que implica tres momentos

4. El 11 de marzo de 2005 el periódico *La Jornada* publicó que en México se encontraba el cuarto hombre más rico del mundo.

5. Parfraseando una expresión del Programa de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals> en línea febrero 2005).

6. La realizada por Fromm y Maccoby (1979) en un pueblo de México es un buen ejemplo de una de esas investigaciones que propone.

necesarios e interrelacionados: el primer momento lo articula con el análisis de la relación que existe entre el microcosmos social que se analiza y el que representa al poder.

Un segundo momento del análisis se encuentra en el reconocimiento de los diferentes capitales⁷ y espacios de poder que los individuos tienen en el espacio social que se analiza, así como las estructuras objetivas de las instituciones que conforman dicho espacio y la relación existente entre ellos, y entre ellos y las instituciones. Es mediante estas dos etapas que el investigador logra comprender cómo está organizado el espacio social que investiga, cuáles son las “reglas” de entrada y permanencia en él, y como unas relaciones de fuerzas invisibles se traducen en conflictos personales y en elecciones existenciales.

El tercer momento del análisis, intrínsecamente ligado a los dos anteriores, consiste en investigar las estructuras mentales de los individuos que integran dicho espacio social, es decir, reconocer los diferentes esquemas mentales que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales, culturales y económicas, y cómo encontraron en una trayectoria definida dentro del microcosmo estudiado, una oportunidad más o menos favorable para ser actualizados.

Por lo tanto, desde esta perspectiva se busca reconocer cuáles son las características sociales, económicas y culturales que se requieren para ser admitido y pertenecer a la comunidad que se analiza, identificando los espacios de posiciones, la distribución de los recursos que definen las fronteras de las interacciones y posibilidades de los sujetos. Introduciendo, a su vez, la experiencia inmediata de los mismos, con objeto de explicar cómo las percepciones y esquemas mentales estructuran sus acciones y representaciones (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Por dónde empezar

Habrà quien piense que la solución a esta enajenación reside en cambiar la naturaleza humana, o en ampliar la educación en valores; sin embargo, la experiencia clínica nos indica que frecuentemente eso es inútil. La historia de la especie humana, como nos señala Fromm en *¿Tener o ser?* (1993), demuestra que cuando se predicán valores humanistas combinados con una práctica opuesta a éstos, el cambio puramente psíquico ha permanecido siempre en la esfera privada y se ha limitado a pequeños grupos, o ha sido completamente ineficaz.

Ninguna de las patologías de nuestra sociedad actual: consumismo, drogadicción, criminalidad, falta de iniciativa individual, depresión, etc., podrán ser abordadas satisfactoriamente si no llevamos a cabo una clínica social. Llevar a la práctica esta actividad requiere de entrenamiento de estudiosos de todas las disciplinas científicas y de especialistas en clínica social y salud mental. Especialistas que puedan encontrarse en las comunidades, que proporcionen y realicen los estudios e investigaciones que permitan cumplir con los cambios sociales que faciliten el desarrollo de las características biofílicas en la personalidad de los individuos.

Las ciencias del hombre deberán servir como instrumentos de pensamiento para modificar y actualizar todos aquellos procesos encaminados a influir positivamente en el desarrollo humano, incluyendo en dichos procesos no sólo lo relacionado con la economía y la salud física, sino que deberán tener como eje central del proceso la transformación del conjunto de las instituciones y la incidencia en un profundo cambio de mentalidad en las generaciones presentes y venideras.

En nuestro país, en las instituciones de educación superior, especialmente desde los programas de posgrados, se deberían incluir seminarios, cursos y talleres enfocados en la formación sociopsicohumanista necesaria y así desarrollar líneas de investigación con proyec-

7. Los capitales culturales y sociales, además de económicos.

tos en donde se articulen conocimientos interdisciplinarios que permitan el análisis y la comprensión de los malestares subjetivos y de los síntomas sociales de nuestra época y realizar, así, una clínica social con propuestas de reconstrucción en cada uno de los campos de desarrollo e involucramiento social.

El objetivo general de dichas investigaciones deberá ser la realización de programas de intervención y desarrollo comunitario, en donde los objetivos específicos estén relacionados con transformar e influir de manera positiva en la realidad ambiental, económica y social de su entorno, buscando promover el desarrollo humano por medio de formas de vida digna, activa y creativa, es decir, productiva. Proporcionando al mismo tiempo la oportunidad de actualizar esquemas mentales que se conviertan en instrumentos de libertad que les permitan dominar y transformar los mecanismos de dominación invisible que ellos mismos sostienen y que orientan y engendran sus formas de percibir, pensar, sentir y actuar.

Al igual que Fromm y Bourdieu, creemos que el futuro del análisis social es convertir éste en una teoría crítica que contribuya al estudio de las transformaciones sociales, identificando potencial de cambio, orientando el conocimiento a favorecer el desarrollo humano y su emancipación de las ideologías que mantienen

a los individuos bajo una dominación simbólica. Si esto se logra por medio de la realización de proyectos que permitan una clínica social, el trabajo que realicemos será combatido y francamente impopular, pero eso, sin duda, será la señal de que vamos por buen camino, ya que el análisis realizado será producto de una ciencia crítica, creativa y productiva.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Estados Unidos: Stanford University Press.
- (2002) *La distinción; criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995) *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Fromm, E. (1976) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, 11ª reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1986) *Ética y psicoanálisis*, 14ª reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1993) *¿Tener o ser?*, 10ª reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1995) *La patología de la normalidad*, obra póstuma 5. México: Paidós.
- Fromm, E. y M. Maccoby (1979) *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*, 2ª reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.



La frontera.

La teleformación, una modalidad de la educación a distancia propia para los programas de posgrado

*Lidia Mercedes Lara Díaz**
*María de los Ángeles Navales Coll***
*Coralia Juana Pérez Maya****

En el presente trabajo se analizan algunas ventajas que tiene la educación a distancia para responder a las demandas vigentes de conformar una educación capaz de responder ante los desafíos de mayor cohesión social, de participación política, de empleabilidad e ingreso al mundo laboral (Tedesco, 1999). Se hace hincapié en la teleformación como modalidad especialmente satisfactoria para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el posgrado y en el empleo de algunas de sus tipologías en los programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Palabras clave: enseñanza de posgrado, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, educación a distancia, teleformación.

Introducción

Es el colosal despliegue de la ciencia y la tecnología, sus usos y aplicaciones lo que ha dado lugar a que se denomine a la actual como “sociedad de la información”, caracterizada por cambios sustantivos en su modo de producción. Esto impacta en forma directa a las universidades y, en particular, al posgrado, entendido éste como el segundo nivel de las enseñanzas universitarias orientado al perfec-

* Profesora-investigadora de tiempo completo del área de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Correo electrónico: limlara@yahoo.es

** Profesora-investigadora de tiempo completo del área de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Correo electrónico: navalescoll@yahoo.com.

*** Profesora-investigadora de tiempo completo del área de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Correo electrónico: cpm258@yahoo.com.mx.

cionamiento profesional de los recursos humanos, que involucra la producción, la transferencia, la adaptación, la diseminación y la aplicación de los conocimientos e implica un sistema complejo de relaciones y vínculos de carácter educativo, cultural y económico.

Desde los años setenta se le ha dado mucha importancia a la relación educación-comunicación-información y a la utilización de tecnologías electrónicas, lo que se ha acrecentado en los últimos años con el advenimiento de la Internet, que ofrece amplias posibilidades para contribuir a la mejora de la educación en zonas geográficas distantes.

Mediante la adopción de las tecnologías de la información y la comunicación, las universidades han establecido medidas para aprovechar su potencial, y a la vez están descubriendo que la educación a distancia puede facilitarles realizar la promesa de expandir el acceso, elevar la calidad, reducir costos y aumentar la rentabilidad de los procesos de enseñanza (Bates, 1996).

En México, constituye una novedad actual la creciente utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) para diversificar las modalidades de acceso a la enseñanza de posgrado,¹ proporcionar otras alternativas para la formación de recursos humanos e intensificar las ofertas de intercomunicación no presenciales. La educación de posgrado posibilita a los graduados universitarios alcanzar un nivel cualitativo superior desde el punto de vista profesional y científico, con una formación identificada por una alta competencia profesional y la adquisición de capacidades para la investigación científica, técnica y humanística, lo que contribuye de forma sistémica a la elevación de la productividad, eficiencia y calidad del trabajo.

En la actualidad se busca que los programas de posgrado respondan con pertinencia y calidad a los desafíos de un entorno novedoso; se trata de entender el aprendizaje como un proceso cada vez más sujeto al control por parte del estudiante y a la adaptación de los materiales a sus necesidades. Este planteamiento, referido a la formación y a la aparición de nuevos avances de la educación a distancia, como son los sistemas de teleformación, requiere la adopción de una perspectiva pedagógica para el posgrado diferente, abierta, orientada más al aprendizaje y al autoaprendizaje que a la enseñanza, fundamentada en la innovación curricular, en la investigación, en un sistema tutorial. Debe concebirse al estudiante, como el núcleo del sistema, y a su alrededor, interrelacionados por medio de diferentes canales de comunicación, todos los demás elementos: profesores y tutores, materiales didácticos, sistema de evaluación, lo que lleva implícitas modificaciones en las prácticas académicas de este nivel de enseñanza. Esta perspectiva pedagógica se constituye como un conocimiento de la realidad y como un conocimiento de la acción, un saber orientado a la práctica, un saber hacer mediante el cual se intenta normativizar, diseñar, mejorar y, en definitiva, racionalizar la actuación educativa intencional y propositiva y su ámbito de problematicidad.

La sociedad moderna exige a las universidades el desarrollo de programas de posgrado, estructurados de tal forma que posibiliten la integración de éstas con su contexto. La transformación profesional que se requiere, para responder a tales demandas, precisa del logro de objetivos encaminados a aprender, a lo largo de la vida, una mayor integración del conocimiento, la revitalización de los contenidos de las diferentes asignaturas, la realización de un aprendizaje más interactivo y moldeable, una evaluación con énfasis en aspectos grupales, todo ello con el rendimiento, oportunidad y flexibilidad que ofrece el uso y aplicación de las NTIC en los procesos educativos. Una al-

1. Por posgrado se entiende cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda después de la obtención de un título universitario (Cruz, 1998); estos estudios constituyen el área más elevada del proceso educativo.

ternativa viable para dar respuesta a dicha solicitud son los sistemas de teleformación.

La educación a distancia y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el posgrado

En el contexto latinoamericano se vislumbran determinadas tendencias respecto al posgrado, que están orientadas a contribuir a su calidad y relevancia social (Bernaza y Lee, 2004). Entre ellas se destacan:

- Diseñar y establecer programas cuyos contenidos respondan a problemas profesionales, más flexibles y oportunos que contribuyan al desenvolvimiento de diversos órdenes de mayor valor heurístico y desarrollador.
- Identificar y resolver problemas de la profesión y de la práctica social, apoyándose en las NTIC y en el aprendizaje colaborativo-cooperativo.
- Fortalecer los cuerpos académicos de los programas de posgrado e introducir la modalidad tutorial.
- Posibilitar la flexibilidad curricular y la calidad de los programas sobre la base de la pertinencia social, la actualización y la excelencia académica.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en el posgrado es un proceso formativo y de desarrollo, ya que todos aprenden y enseñan; debido a la heterogeneidad cultural de los que en él participan, propicia un constante cambio de roles. A su vez, puede considerarse que tiene un carácter de multiproceso, ya que es sistemático y de construcción y reconstrucción social del conocimiento mediante la actividad y la comunicación. Las NTIC representan un sustento apreciable para hacer viable estas características, dado que las mismas constituyen herramientas y apoyos útiles para el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje, para el logro de la autonomía del estudiante, para el desarrollo de la creatividad y de la capacidad

para el trabajo colaborativo, así como por las posibilidades que brindan al progreso de contar con una cultura infotecnológica.

La infotecnología, que nace a finales del siglo pasado debido a diferentes factores, entre ellos el surgimiento y desarrollo de Internet, y en especial de la *Web*, proporciona herramientas novedosas y eficientes para el trabajo académico en general y en particular para el posgrado, al estar su campo de acción entre las fronteras tecnológicas, científicas y culturales. La enseñanza de posgrado debe responder a los retos de la “sociedad de la información”, que exige una educación a distancia con contenidos interdisciplinarios, estructurados en el currículo de forma adecuada y flexible.

La flexibilidad curricular se manifiesta en la capacidad de las instituciones educativas para reaccionar de manera rápida ante las demandas y necesidades sociales y preverlas, suprimir la rigidez de las estructuras, hacerlas evolutivas, y modificar los criterios de acceso en atención a la experiencia de la vida profesional. La educación a distancia, la enseñanza en los lugares de trabajo y las NTIC, amplían considerablemente las posibilidades de la enseñanza de posgrado.

El significado de la educación a distancia, como término genérico, es más o menos comprendido, aunque en su esencia incluye estrategias de enseñanza y aprendizaje que en el mundo se denominan: teleformación, telemática educativa, teleeducación, formación multimedia, entre otras. A pesar de la diversidad de formas que la caracterizan, la educación a distancia no es desconocida dentro del ámbito educativo; lo novedoso de ella en la actualidad es la integración de materiales multimedia, videoconferencias, televisión digital, *chat*, foros de debates, correo electrónico, e Internet, al sistema de enseñanza y por ende constituye una metodología educativa idónea para aplicar en los programas de posgrado. Las NTIC propician que se resuelvan en gran medida la falta de retroalimentación del sistema de enseñanza y aprendizaje, la interacción profesor-

estudiante y estudiante-estudiante, el trabajo grupal y el acceso a los recursos de información nacional e internacional.

Basada en la comunicación pluridimensional mediatizada, la educación a distancia implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo y espacio, y la orientación docente, dada en el diseño, en la elección de los medios adecuados para cada caso, en la consideración de las posibilidades de accesos de los destinatarios a los mismos y en las tutorías (Fundesco, 1998).

La educación a distancia es un modelo educativo que reúne los siguientes rasgos fundamentales (Bernaza y Lee, 2004):

- Emplea métodos específicos de enseñanza y de materiales particulares de instrucción.
- Evolucionan acorde con el desarrollo de las NTIC.
- Necesita de profesores que posean competencias específicas.
- Se supervisa por una organización educativa previamente establecida.
- Los procesos de investigación sobre el campo que se realizan garantizan el desarrollo de los fundamentos teóricos que respaldan su práctica.

Según García Areito (2001), la educación a distancia tiene, entre otras, las siguientes ventajas:

- Posibilidad de diversificar la oferta educativa para atender las necesidades actuales de educación, siendo posible satisfacer a una numerosa población dispersa en todos los lugares del globo, favoreciendo de esta manera la igualdad de oportunidades.
- El material didáctico de la educación a distancia se estructura de manera que propicie el autoaprendizaje. Esta metodología resulta, al menos, tan eficaz como la presencial.
- La interactividad entre docentes y estudiantes en la educación a distancia es in-

cluso más elevada que en la educación presencial, sobre todo ahora con la introducción de las distintas vías de comunicación que permiten una mayor participación de los estudiantes en el proceso formativo.

La teleformación en el posgrado

Una modalidad de la educación a distancia que incorpora las NTIC, y que se recomienda para la enseñanza de posgrado, es la teleformación que, según el informe emitido por Fundesco (1998):

Es un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o *chats*) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico).

La tecnología, su gran facilitadora, es el soporte de las actuales formas de aprendizaje a través de los sistemas de teleformación, y convierte la enseñanza en un instrumento manejable y descentralizado.

Uno de los aspectos más llamativos de esta modalidad es su impacto en el ambiente de aprendizaje (Collis, 1996, en Marcelo y Lavié, 2000). La teleformación incorpora una perspectiva pedagógica orientada al aprendizaje y su organización mediante tareas individuales y en grupo, con cuidado y permanente seguimiento por parte del tutor (McManus, 1998, en Marcelo y Lavié, 2000). La teleformación es el acceso al conocimiento formal y tutelado por medio digital, que se basa en un modelo de formación centrado en el estudiante y en el aprendizaje colaborativo-cooperativo, que implica a los participantes en la identificación, formulación y solución de problemas y en la reflexión conjunta, por lo que requiere de la creación de ambientes de aprendizaje para

atender a los sujetos que aprenden, que permitan estimular el pensamiento, problematizar, descubrir, comprender situaciones desde diferentes perspectivas.

Desde un punto de vista metodológico, este sistema supone manejar diferentes recursos de la enseñanza presencial vinculados a dinámicas realizadas en tiempo real, con situaciones de trabajo diferidas en el tiempo. En cuanto a los procesos curriculares, resulta especialmente satisfactorio para estudiantes de posgrado, quienes deben desarrollar con autonomía y disciplina capacidades para la lectura comprensiva (la información se acompaña de textos, gráficos, imágenes) y para el análisis crítico, así como habilidades para investigar y comunicar adecuadamente los resultados. Desde esta perspectiva educativa la relación profesor-alumno cambia la modalidad y la frecuencia.

Si hasta hace pocos años la enseñanza a distancia se basaba en la comunicación entre profesor y estudiantes principalmente mediante la vía postal o telefónica, en la actualidad la situación de aprendizaje en la teleformación puede ser sincrónica (la transmisión y la recepción se produce en el mismo tiempo), parcialmente sincrónica y asincrónica (la transmisión y la recepción se produce en diferentes tiempos).

En el caso en que la situación de aprendizaje sea completamente sincrónica:

- Los estudiantes en su totalidad se reúnen vía Internet.
- Los participantes del proceso (estudiantes y facilitador) presentan ideas a la clase usando textos, audio o video en tiempo real.

De este modo, la comunicación sincrónica permite compartir en el mismo momento las actividades de formación, donde se establece la transmisión inmediata entre los estudiantes, y entre éstos y el facilitador ya que se escuchan, se leen y/o se ven en el mismo momento, independientemente de que se encuentren en espacios físicos diferentes.

Cuando se trata de una situación de aprendizaje, parcialmente sincrónica:

- Los grupos de estudiantes se reúnen de manera virtual para realizar una tarea ubicada en Internet.
- El facilitador utiliza las horas de tutorías para asesorar de manera virtual a estudiantes individuales o a grupos de ellos.

Los grupos de estudiantes coinciden en *chats* y en servicios de mensajería instantánea para coordinar la realización de trabajos en la comunicación parcialmente sincrónica.

Finalmente, en una situación de aprendizaje asincrónica:

- Los estudiantes descargan tareas y recursos de información desde la página electrónica *Web* de su clase. Tienen acceso a la información relevante de Internet a través de enlaces propuestos por el facilitador o por otros estudiantes.
- El facilitador proporciona a los estudiantes tutorías vía correo electrónico.

La comunicación asincrónica permite la comunicación diferida, mediata; puede establecerse para aquellos casos en que el estudiante requiera consultas previas o posteriores a la realización de una actividad determinada.

En los casos mencionados se pone de manifiesto que el estudiante es el responsable de su proceso de aprendizaje; debe buscar información e interactuar con los contenidos de su curso mediante la tecnología, desarrollar su juicio crítico y tener la iniciativa de aprender continuamente todo aquello que sea esencial para cumplir con las intenciones educativas; además, requiere realizar actividades con otros estudiantes y así, entre ellos, construir diferentes experiencias que contribuyan a enriquecer los contenidos y al desarrollo de distintas habilidades, tales como: uso de las tecnologías, trabajo en equipo, discusión de ideas, síntesis, análisis, juicio crítico, entre otras.

De la función de enseñante, el profesor pasa a ser un generador, un diseñador, un faci-

litador de ambientes de aprendizaje que propicie en los estudiantes abordar el aprendizaje de manera sistémica y flexible, que consienta la tendencia hacia la autonomía de pensamiento y acción, que sean oportunos para la interacción y la reflexión, gerenciados con propósitos y oportunidades efectivas y creadoras, con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación.

La incorporación de las tecnologías implica un cambio sustancial en cuanto a la consideración de los ambientes de aprendizaje dominantes en la enseñanza a distancia tradicional y la que se posibilita en el marco de la teleformación. Las particularidades básicas consisten en un mayor protagonismo de los estudiantes: en donde el profesor entrega a éstos parte del control; en la adaptabilidad del programa al sujeto; en la interacción entre los diversos actores implicados; en la democratización de la formación; en la comunicación mediante redes de trabajo, y en la toma de decisiones compartidas, entre otras. Se rompe así con la tradicional estructura del aprendizaje, que obligaba a una secuencia preestablecida, y se pasa a una estructura multinivel que permite la adecuación de la agenda formativa a los criterios o pautas establecidos por el estudiante.

Entre las características fundamentales de la teleformación, pueden enunciarse las siguientes:

- *Formación personalizada.* Acorde con las necesidades, el estilo cognitivo y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.
- *Formación flexible.* Se caracteriza por satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con la utilización de una amplia gama de recursos (humanos, materiales, sociales, laborales), de actividades y de entornos de aprendizaje.
- *Formación interactiva.* Este tipo de formación hace posible que cada estudiante pueda decidir y dirigir, en todo momento, su proceso de aprendizaje. Puede seleccionar unos contenidos, seguir un itinerario determinado, revisar los puntos tantas ve-

ces como decida, reconducir y modificar el proceso a seguir, aplicar sus estrategias personales de aprendizaje.

- *Formación no presencial.* En el acto didáctico hay separación física entre profesores y alumnos, pueden combinarse actividades sincrónicas, parcialmente sincrónicas y asincrónicas.
- *Formación mediante la comunicación bidireccional.* Se facilita la relación directa y continua entre los estudiantes y los profesores o tutores en un entorno que integra elementos y servicios de Internet para proporcionar el intercambio de información y la colaboración.

Las teorías que intentan explicar cómo se produce el aprendizaje son múltiples y no tiene sentido mencionarlas aquí; no obstante, puede resultar importante destacar que entre algunas de ellas como la constructivista, la del aprendizaje situado, la de la flexibilidad cognitiva y la del aprendizaje experiencial, existen acuerdos relativos a la teleformación en cuanto a: papel activo del estudiante, respeto a las diferencias individuales, organizar la formación en torno a casos prácticos, amplio número de recursos, motivación, manejo flexible del tiempo y el espacio, profesor como facilitador, integración de los conocimientos y habilidades adquiridas con anterioridad con los nuevos, empleo de una evaluación del aprendizaje integradora, acceso permanente a los materiales disponibles y personalización del estudio.

Por las razones antes expuestas se puede plantear que la teleformación es una modalidad de enseñanza que presenta numerosas ventajas, tales como:

- Permite que cada estudiante organice y dirija sus propias rutas de aprendizaje en función de sus intereses, necesidades y estilos preferidos.
- Flexibiliza el espacio, porque la formación se acerca al estudiante.
- Fomenta el manejo temporal, la organización y personalización del estudio.

- Proporciona un mayor nivel de individualización de la enseñanza.
- Suscita el acceso permanente a los materiales didácticos.
- Promueve el uso y familiarización con las NTIC, generando mecanismos de interacción no presencial entre grupos sobre temas de interés.
- Favorece el acceso a múltiples fuentes informativas y a los materiales disponibles.
- Facilita la interrelación entre los estudiantes mediante las herramientas comunicativas del entorno de formación.
- Estimula el aprendizaje colaborativo-cooperativo, utilizando programas de correo electrónico, transmisión de archivos, charlas, espacios compartidos.
- Impulsa la transferencia de los materiales educativos de textos rígidos a textos dinámicos, con la incorporación de la tecnología multimedia y la animación.
- Posibilita la actualización de los contenidos del programa mediante una página *Web*.
- Economiza e imprime rapidez al envío de materiales.
- Incrementa la motivación de estudiantes y profesores por el acceso a información más actual y a expertos remotos.
- Dinamiza el autoaprendizaje en los estudiantes.
- Reduce las inversiones en infraestructura espacial.

Es de destacar que la teleformación fue transformada en una nueva realidad desde la aparición de Internet en la escena mundial, ya que no sólo potenció una diferente forma de comunicación entre personas mediante la utilización del correo electrónico, sino también la aplicación de un repertorio de estrategias instruccionales orientadas cognitivamente y llevadas a cabo en un ambiente de aprendizaje constructivista y colaborativo, utilizando sus atributos y recursos (Relan y Gillani, 1997).

Internet representa una de las muestras materiales del reciente paradigma telemático

y de las posibilidades reales de explotación de un espacio virtual, pues las páginas electrónicas (*Web*), servicio que ha sido incorporado a Internet, se han convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el posgrado.

Los programas de posgrado del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) cuenta con un campus virtual donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla, sobre todo en la modalidad de educación a distancia, mediante el uso de NTIC tales como *chat*, laboratorios virtuales, videoconferencias, foros de discusión, biblioteca digital. Además, se emplean sesiones presenciales, guías de estudio, evaluaciones, asesorías, ejercicios, material en línea. En el Área Académica de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH se utilizan como escenarios de la teleformación, en los programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, principalmente, los foros de discusión, las aulas virtuales sincrónicas, los sistemas de apoyo a la enseñanza presencial.

Los foros de discusión en *Web*, que recientemente se han hecho muy populares, han resultado una herramienta efectiva para el intercambio de información, de opiniones, para el análisis crítico, para hacer preguntas, para compartir sugerencias, recomendaciones, entre los participantes en los programas. Éstos tienen la posibilidad de enviar sus mensajes enmarcados dentro de un tema específico de discusión y esperar sus respuestas. Las fechas y horas de los foros se publican en el tablero de avisos del programa. Se han realizado tanto foros sincrónicos, equivalentes al *chat*, como asincrónicos, en los que los participantes interactúan durante un periodo de tiempo establecido previamente.

La idea del aula virtual, en los programas de posgrado del Área Académica de Ciencias de la Educación, ya es todo un hecho; en ellas se realizan sesiones presenciales en las que los estudiantes se reúnen durante una clase virtual para interactuar, hacer comentarios, preguntas, mediante sistemas de videoconferencias, fundamentalmente con el profesor y con otros grupos que se encuentran en diferentes lugares del país. Esto se complementa con el acceso a documentos, materiales didácticos, propuestas de actividades, guías de aprendizaje, pruebas de autoevaluación sobre las asignaturas desarrolladas.

Las aulas virtuales de la teleformación se acercan sustancialmente a las aulas presenciales, si bien conllevan diversos elementos que resultan claves tanto para el diseño de los programas como para su desarrollo (Alcantud, 1999; Suárez et al., 2000; Villanueva y Orellana, 2000).

En los programas de posgrado, como medios de apoyo a la enseñanza presencial se incluyen, además de los materiales formativos y la tutoría, forum, agendas, pruebas de autoevaluación *on-line*. Los sistemas se elaboran configurando plataformas *blackboard* donde se montan los cursos seleccionados en atención a cuatro formatos:

01. Información sobre el equipo de profesores. Formación académica, experiencia docente, profesional e investigadora, participación en proyectos y eventos científicos, producción académica y de investigación.
02. Información del curso. Programa de la asignatura: datos generales, duración, créditos, horas de teoría y práctica, totales del curso, prerrequisitos de estudio, técnicas y materiales, introducción, objetivos general y específicos, estructura temática, metodología de la enseñanza y el aprendizaje, sistema de evaluación.
03. Planeación de contenidos. Propuesta de unidades, tiempo, objetivos, estrategias de enseñanza (individuales y colaborativas), materiales didácticos, medios o recursos

de apoyo, actividades, productos de la evaluación.

04. Guía de estudio. Cronograma de actividades y evaluaciones: se destacan los temas, las actividades presenciales y las actividades con el uso de las NTIC. En estas últimas se plantean las actividades preliminares, las de estudio, las integradoras y las de evaluación.

Los ambientes de aprendizaje que se generan durante el desarrollo de los mencionados programas educativos, favorecen la participación de los estudiantes de forma: a) activa, pues éstos elaboran y construyen la nueva información sobre la base de la anterior; b) orientada a metas, ya que los objetivos de aprendizaje se hacen explícitos; c) reflexiva, porque se propicia la reflexión acerca de cómo se aprende, centrada en problemas, en casos, en la colaboración y en la cooperación. Además, se logra que los participantes pongan en juego un amplio rango de habilidades interpersonales y de relaciones, por lo que los productos de aprendizaje son más diversos, y con mayor riqueza en los alcances, que los previstos estrictamente en cada uno de los cursos.

En la asignatura Introducción al Campo de la Investigación Educativa (curso propedéutico), cuya modalidad es semiescolarizada, del programa de la maestría en Ciencias de la Educación, se desarrollan estrategias instruccionales sobre la base de fundamentos teóricos y metodológicos inherentes a la teleformación, tales como:

- Acceder a los documentos: programa de la asignatura, orientaciones metodológicas, materiales didácticos (libros, videos, discos, páginas *Web*, antología, recursos de Internet), propuestas de actividades, pruebas de autoevaluación.
- Entrar al buzón para enviar a los profesores la solución de los ejercicios, actividades, evaluaciones desarrolladas.
- Ofrecer consultorías y tutorías *on-line* que favorecen la comunicación entre el equipo

de profesores y los estudiantes, el seguimiento personal de éstos y, por ende, un mejor *feedback*.

- Propiciar un espacio de diálogo y reflexión permanente para saber cómo marcha el proceso, cómo puede mejorarse, qué dificultades existen, qué decisiones han tomado los equipos.
- Organizar los foros de discusión en línea, *chats*, las videoconferencias.
- Desarrollar sistemas de almacenamiento y gestión de la información generada por estudiantes y profesores y/o sistemas de gestión del conocimiento.

Con la irrupción de la teleformación en los programas de posgrado del Área Académica de Ciencias de la Educación se ha logrado:

- La participación activa, constructiva, y la implicación de los estudiantes en su aprendizaje en el análisis crítico de los contenidos, en la toma de decisiones, lo que se manifiesta, por ejemplo, en los foros de debates.
- El desarrollo del aprendizaje colaborativo y cooperativo que involucra a los participantes en la resolución de problemas.
- La actividad conjunta entre estudiantes, profesores, asesores informáticos de la plataforma, que genera un clima de trabajo favorable.
- El incremento de habilidades interpersonales, de la autonomía y de una cultura infotecnológica en los estudiantes.

Los alcances obtenidos, que han sido confirmados al comparar los resultados actuales con los de generaciones anteriores, no sólo obedecen a las características de la plataforma utilizada, a la selección de los medios y recursos interactivos, a la planificación, organización, dirección y control de los cursos y en general al diseño global de un entorno de teleformación, sino también al trabajo del equipo de los profesores y a la interacción lograda con los estudiantes durante su aprendizaje.

Conclusiones

La educación a distancia es una alternativa, en la sociedad de la información, para los estudiantes de posgrado ansiosos de adquirir conocimientos, habilidades y formas de comportamiento adecuados a las necesidades propias y a las demandas globales. Las inmensas necesidades educativas, de formación, de actualización y de educación permanente y continua, la colocan en una posición importante.

La teleformación como modalidad de la educación a distancia, que incorpora las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y especialmente los servicios y posibilidades que ofrece Internet, pueden brindar una verdadera formación personalizada y un seguimiento continuo de las actividades y los progresos que realizan los estudiantes de posgrado.

La teleformación conlleva a un cambio en las estrategias de enseñanza; requiere de la formación de profesores para el planeamiento, preparación, entrega de materiales didácticos que garanticen el aprendizaje y la gestión y, además, que los estudiantes experimenten una transición que les permita pasar de los métodos tradicionales hacia la navegación de la información y el uso de la misma.

En los programas de posgrado del Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH la utilización la teleformación en los actuales diseños y desarrollo de los cursos que se imparten puede ser considerada como un complemento de la enseñanza presencial, que le permite a ésta ser más dinámica al fomentar ambientes de aprendizaje más activos y el uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) (2000) *La educación superior en el siglo XXI*. <http://web.anuis.mx/21.html>.

- Bates, A. W. (1996) *The impact of technological change on open and distance learning*. (Keynote address at Queensland Open Learning Network, Open Learning: Your future depends on It. <http://bates.cstudies.ubc.ca/brisbane.html>).
- (1999) *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Trillas.
- (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa/EDIUOC.
- Bernaza, G. y Francisco Lee (2004) “Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de posgrado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 34/2, pp. 10 y 11.
- Collins, A. (1998) “El potencial de las tecnologías de la información para la educación”, en C. Vizcarro y J. León (eds.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Collis, B. (1996) *Tele-learning in a digital World. The future of distance learning*. Londres/Holanda: International Thomson Computer Press.
- Coromoto, Romero (2004) “Hacia la educación a distancia en el siglo XXI”, *Publicación en Línea*, año II, núm. 4, ISSN: 1695-324X, Granada. <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>
- Cruz, V. (1998) *Calidad de la enseñanza en el posgrado y su acreditación internacional*. España: Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP).
- Daniel, J. S. (1996) *Mega-Universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. Londres: Kogan Page.
- (1999) “Distance Learning in the Era of Networks”, *The ACU Bulletin of Current Documentation*, núm. 138.
- Del Moral, M. E. (1998) *Nuevos entornos de aprendizaje mediados por las tecnologías de la información y la comunicación*, Simposio Presente y Futuro de la Enseñanza Escolar. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.
- Florido, R. y M. Florido (2003) “La educación a distancia, sus retos y posibilidades”, *Revista Etic@net*, Granada, España.
- Fundesco (1998) *Teleformación. Un paso más en el camino de la formación continua*. Madrid: Aljibe.
- García Areito, L. (2001) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García, L. (2002) *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*, 2ª ed. Barcelona: Ariel Educación.
- Marcelo, C. y J. M. Lavié (2000) *Formación y nuevas tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje*. España: Bordón.
- McManus, T. (1998) *Delivering Instruction on the World Wide Web*. <http://ccwf.utexas.edu/~mcmanus/wbi.html>
- Pere, G. (1999) *Sistemas de teleformación: características, elementos, ventajas*. <http://dewey.uab.es/pmarques>.
- Relan, A., y B. Gillani (1997) “Web-Based Instruction and the Traditional Classroom: Similarities and Differences”, en B. Khan (ed.), *Web-Based Instruction*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Ríos, J. M. y M. Cebrián (2000) *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.
- Tedesco, J. (1999) *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*, Bogotá.
- Villanueva, P., y N. Orellana, (2000) “Diversidad y teleformación”, en J. M. Suárez y J. M. Jornet (eds.), *Teleformación, educación y empleo*. Valencia: Universidad de Valencia/V. Segles.

Reseña

Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)



Andy Hargreaves

Octaedro

Barcelona, 2003

244 páginas. isbn 84-8063-584-3

“... enseñar más allá de la economía del conocimiento cultiva: el carácter, la comunidad, la seguridad, la inclusión, la integridad, la identidad cosmopolita, la continuidad y la memoria colectiva, la comprensión, la democracia, la madurez personal y profesional”

Hargreaves, 2003: 82.

Interesante texto de siete capítulos en los que se describen, desde la perspectiva del autor, los retos y posibilidades de trabajar como docente en una sociedad globalizada y globalizante, en la que un valor básico es el conocimiento. Aunque ubica que Daniel Bell es el primero en llamar a esta era de cambios vertiginosos la “sociedad del conocimiento”, y que Manuel Castells la ha llamado la “era de la información”, Hargreaves la ubica más bien como la “*sociedad del aprendizaje*”, por considerar que ése es, o debería de ser, el fin más importante.

En relación con los docentes, plantea sus diferentes posibilidades, o retos, que son el constituirse como catalizadores, víctimas o contrapunto de la sociedad del conocimiento.

En el primer capítulo, que tiene por nombre “Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad”, ubica que enseñar para la economía del conocimiento fomenta y prospera con: creatividad, flexibilidad, resolución de problemas, inventiva, inteligencia colectiva, confianza

profesional, asunción de riesgos y la mejora continua; y considera que el problema, aparentemente, no es decidir sobre los méritos de estos componentes, sino cómo llevarlos a la práctica. Sin embargo, ésta es una presunción peligrosa y engañosa, y plantea el reto de que las escuelas deben de promover la compasión, la identidad cosmopolita y de comunidad, y compensar así los efectos destructivos de la economía del conocimiento para “reciclarse o recolocarse laboralmente”.

Enseñar en la economía del conocimiento requiere niveles de capacidad y criterio que van más allá de los implicados en la mera entrega de un currículum prescrito por otros y la realización de pruebas estandarizadas. Requiere cualidades de madurez personal e intelectual que cuesta años desarrollar.

En el capítulo siguiente, titulado “Enseñar más allá de la sociedad del conocimiento”, plantea que esto implica cultivar el carácter, la comunidad, la seguridad, la inclusión, la integridad, la identidad cosmopolita, la continuidad y la memoria colectiva, la comprensión, la democracia y, además, la madurez personal y profesional. Todo esto con diferentes retos y responsabilidades para los involucrados, tanto de los docentes como de las autoridades y evidentemente también para los estudiantes y los mismos padres de familia.

No deja de ubicar los aspectos negativos, tales como los fundamentalismos, el terrorismo globalizado, la falta de moral manifestada por las acciones anteriores y las polarizaciones (exclusiones); situaciones también abordadas con el sugerente título de “Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento”, en el capítulo tres.

En capítulos 3, 4 y 5 revisa casos concretos de comunidades educativas, de diferentes contextos, que han trabajado con este énfasis puesto en el conocimiento, con resultados diversos a partir de las fallas y los aciertos de los diferentes involucrados, sobre todo de la parte directiva. De manera central plantea el éxito de las comunidades a partir de la participación colegiada de los docentes en cooperación con los estudiantes y los padres de familia, todo ello en un ambiente de respeto mutuo y de claridad en los objetivos por lograr.

Es de subrayar lo descrito en el capítulo 5, “La escuela de la sociedad del conocimiento: una entidad en peligro”, con una escuela Blue Mountain en Ontario Canadá, con su experiencia exitosa que ha “[...] funcionado desde sus inicios según los principios de una organización y una comunidad de aprendizaje” (p. 147), pero que de la misma forma se encuentra en riesgo ante la estandarización y una dirección demasiado rígida.

En los dos últimos capítulos, con los sugerentes títulos “Más allá de la estandarización: ¿comunidades de aprendizaje profesional o sectas de formación para el rendimiento?”, y “El futuro de la enseñanza en la sociedad del conocimiento: repensar la mejora, eliminar el empobrecimiento”, Hargreaves hace una serie de propuestas y prospectiva para aprovechar esta era del énfasis puesto en el conocimiento para mejorar la escuela, pero también el contexto en general de considerar que a pesar de los aspectos negativos

que ha implicado para muchos esta estandarización y globalización, aún es posible tener ventajas para ayudar a quienes más lo necesitan, como se decía antes, en los diferentes campos sociales y así eliminar el empobrecimiento.

Finalmente, en el anexo presenta el autor el resultado de la aplicación de escalas de actitudes tipo Lickert, con nueve tablas que contienen las respuestas de los docentes a su apreciación de los diferentes aspectos que se presentaron en las innovaciones planteadas por las autoridades: al cambio curricular, a la evaluación, informes, comunicación, exámenes de lectoescritura, y a la revisión de saber si se consideraron en esos cambios las características de los estudiantes. En términos generales, se percibe que los cambios no lograron sus objetivos en la medida que se esperaba, sobre todo por la forma vertical en que se realizaron.

El interés para docentes, en las diferentes actividades que realiza, de leer este texto, podrá ser el ubicarse en los variados ejemplos y rescatar ideas para superarse, siempre en el colectivo de su comunidad escolar, y lograr la controvertida y necesaria calidad educativa para, de esta forma, apoyar desde la escuela a la mejora de la sociedad en su conjunto.

Así, el gran reto de educar para la sociedad del conocimiento, más allá y a pesar de ella, es sobre todo alcanzar la gran meta de disminuir y hasta acabar con el empobrecimiento, tanto físico como intelectual.

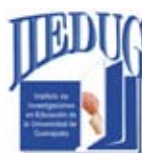
Luis Jesús Ibarra Manrique¹

1. Coordinador de docencia de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG). Correo electrónico: ljibarra@quijote.ugto.mx

Palabras pregoneras

.....

La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A. C.
y La Universidad de Guanajuato
Convocan al **X ENCUENTRO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**
Entre la Memoria y el Olvido. Culturas, Comunidades, Saberes



De miércoles 22 a viernes 24 de noviembre de 2006, Guanajuato, Guanajuato.

Actividades: conferencias magistrales, mesas redondas sobre proyectos colectivos de investigación, ponencias, simposia, presentaciones de publicaciones impresas y digitales, homenajes.

Informes:

Correo electrónico: Xencuentrohed@yahoo.com

Dra. Cirila Cervera Delgado, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, teléfonos (01 473) 733 12 69 y (01 473) 733 302 76.

Dra. María Esther Aguirre, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, con las compañeras Adela Ayala y Magdalena Pérez, al teléfono (01 55) 5622-6986, extensión 2327 (de 9 a 14.30 hrs.).

EL CONSEJO INTERINSTITUCIONAL
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE GUANAJUATO

CONVOCA

Al encuentro de posgrados En educación

Lugar: Hotel Real de Minas. Guanajuato, capital.

Fecha: 9 y 10 de junio de 2006.

Inscripción: \$200.00 m/n.

Informes: Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

Maestría en Educación Práctica Educativa.

Paseo de la Presa núm. 56. Guanajuato, Gto.

Teléfono: (01 473) 73-102-41

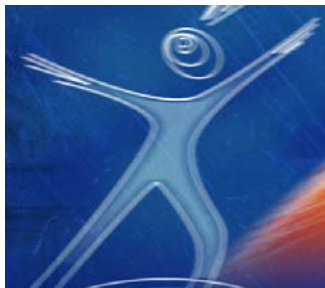
.....

La revista *RED* de Posgrados en Educación, convoca a estudiantes, académicos, directivos e investigadores de instituciones de posgrado, a participar en la publicación de artículos para su edición número 5, cuya temática será *Historia de la Educación*, con los siguientes subtemas:

- Historia de vida de maestros y maestras.
- Historia de las prácticas educativas.
- Historias institucionales.
- Historia de las ideas educativas.
- Historias de libros de texto (autores, producción, circulación, contenidos, modelos de enseñanza, representaciones, imágenes, etc.).
- Historia del espacio escolar (modelos arquitectónicos, usos del espacio en relación con la organización escolar, los modelos pedagógicos y las prácticas educativas).
- Historia de los tiempos escolares (la graduación de los grados y ciclos escolares, los calendarios escolares, los tiempos de lo cotidiano).
- Historia de los rituales escolares (ceremonias cívicas, exámenes, graduaciones, festivales escolares, etc.).
- Historia de las políticas educativas y los modos de apropiación de éstas en las localidades y comunidades.
- Historia de la cotidianidad escolar (formas de enseñanza, materiales escolares en relación con determinados usos y prácticas, etc.).

Las colaboraciones se recibirán a partir de la emisión de la convocatoria y hasta el día 31 de mayo del presente año. Los artículos podrán ser enviados a la cuenta de correo: revista@redposgrados.org.mx para mayores informes comunicarse a los teléfonos (0133) 3824-8828 y 3853-4857 o a la página Web www.redposgrados.org.mx

Premio Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco 2006



Fecha límite de recepción de propuestas de candidatos:
21 de julio de 2006 a las 18:00 horas.

MAYORES INFORMES

Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco
Correo electrónico: coecytjal@jalisco.gob.mx
López Cotilla 1505, segundo piso, Col. Americana
<http://coecyt.jalisco.gob.mx/convocatoria2006/index.html>
Tels. (01) 3585-6599/3585-6601/3585-9007
Fax: (01) 33 3585-9008

Por Una nueva Cultura Científica y Tecnológica en Jalisco

Palabras de los lectores

Diálogo abierto

Escuchar las voces de quienes hacen posible la continuidad de esta revista es el sentido de la presente sección, en cuyo espacio se da cabida a los comentarios de diversos públicos que finalmente mantienen la mirada en el mismo objeto: los posgrados en educación.

Dra. Margarita Zorrilla Fierro

Investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

“En la editorial se empieza hablando de la difícil relación entre la teoría y la práctica. Esto me generó una expectativa que en realidad no conseguí resolver.” Sin embargo los artículos le permitieron, entre otras, hacer algunas reflexiones como las siguientes.

“No estoy tan segura, en parte por desconocimiento, de que los esfuerzos por construir una ciencia de la educación vayan conduciendo a una síntesis teórica y metodológica alimentada por diversas ciencias y teorías específicas. En todo caso el debate está abierto: la objetividad, la subjetividad, la ideología, la neutralidad [...] sobre esto la filosofía de la ciencia ha avanzado mucho sobre todo la que se hace sobre las ciencias duras.”

Dr. Rolando Pinto Contreras.

Director de Posgrado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Opina sobre el número 2.

“[...] esta revista entiende bien lo complejo y lo difícil que es producir teoría en educación [...] como en esta complejidad lo contradictorio y lo diverso se construye en una riqueza académica, es que requerimos que las publicaciones periódicas que se destinan a estos propósitos tengan algunas características científicas y ciertas exigencias de rigor que, a mi juicio, esta revista reúne, pues:

- [...] rescata lo diverso pero con rigor argumentativo [...]
- los artículos de este núm. 2 de la revista muestran la diversidad y el rigor conceptual y metodológico que cada uno de ellos tienen.
- [...] los artículos tienen una preocupación elaborativa central: la producción teórica se sitúa y va iluminando prácticas educativas y desarrollo institucional [...] la revista tiene una estructura organizacional que muestra con claridad su vocación de difundir pensamiento [...]

El diálogo continúa abierto para seguir construyendo conocimiento educativo desde los posgrados en educación.

Comentarios en revista@redposgrados.org.mx



Presentación de la revista.

Normas para colaboradores

Para la revista *RED* es indispensable tu colaboración. Éstos son nuestros lineamientos editoriales:

- a) Sujetarse a las temáticas establecidas en la presente convocatoria.
- b) Los trabajos deberán ser inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- c) No se aceptarán trabajos publicados en español, con anterioridad.
- d) En cuanto a los artículos ya publicados en otro idioma y que por primera vez vayan a publicarse en español, es necesario que el autor adjunte una carta en la que ceda a *RED* los derechos de publicación en español y en la que manifieste que dichos derechos no están comprometidos con otra editorial.
- e) La extensión del documento tendrá que sujetarse a 7 cuartillas como mínimo y de hasta 15 cuartillas como máximo, a 1.5 de espacio, letra arial de 12 puntos, con excepción de la reseñas de libros, que en este caso será de máximo dos cuartillas.
- f) El documento ha de presentarse vía correo electrónico. Adjuntar en otra página los datos del autor: nombre, institución, domicilio, teléfonos, correo electrónico, etcétera.
- g) Resaltar sobre el texto las ideas o proposiciones que se quieran destacar al lector.
- h) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados ni en anexos.
- i) Las citas y/o notas estarán al final del documento debidamente numeradas en el orden que se presentaron.
- j) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en inglés y en español, que *no* exceda de 150 palabras, así como una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- k) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético de autores, indentando el segundo y tercer renglón (si la referencia fuera extensa). La referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición) *título del libro*, ciudad (si es extranjera) y país donde se imprimió: editorial.

Ejemplos:

Eggen, P. D. y D. P. Kauchak (2001) *Estrategias docentes*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Hallam, R. S. (1985) *Anxiety, psychological perspectives on panic and agoraphobia*. Orlando, FL, EU: Academic Press.

- l. El Comité Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.