

41025
291



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGÓN"**

**"UNA APROXIMACIÓN AL PAPEL DE LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA EN LA
FORMACIÓN DE SUJETOS EN LA ERA DE LA
GLOBALIZACIÓN"**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
JOEL HERNÁNDEZ VENTURA

**ASESORA DE TESIS:
MTRA. LUCERO ARGOTT CISNEROS**

MÉXICO

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2003





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS:

2

**Fundamentalmente a mi madre y padre:
Flavia y Juan, por su apoyo y cariño, literalmente incansable,
desde antes, desde ahora y desde siempre.**

**A mis hermanos:
Héctor, Gabriel y Jesús, por la confianza, el esfuerzo, y ese amor fraternal
que compartimos. Pero por sobre todas las cosas, por su solidaridad
a mi causa, que es la suya, y viceversa.**

**A mis amigos:
Miguel Ángel, Horacio Alberto, Rogelio, Tania, Pepe, Samuel, y a
todos aquellos que han compartido conmigo un tiempo mágico de ida vuelta.
Es decir, por una amistad con noches y días que han
formado un retablo de una belleza inefable.**

**A mi asesora:
Lucero Argott Cisneros por su amistad de estos años. Amistad traducida
en confianza y respaldo permanente.**

**Y muy especialmente a:
Mi abuela, que paseó en este mundo su enorme alegría por vivir, y al EZLN,
por recordarnos que la dignidad y la esperanza puede forjar un mundo,
donde quepamos los unos y los otros, sin tener que arrastrarnos.**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ÍNDICE

3

INTRODUCCIÓN	4
<u>CAPÍTULO I. LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN: CRISIS Y REFORMA UNIVERSITARIA EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL</u>	10
1.1 EL SUSTRATO GLOBAL ACTUAL: LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL	12
1.1.2 ENTRECUCES DEL NEOLIBERALISMO Y LA CONDICIÓN POSMODERNA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA	19
1.1.3 EL DESGASTE DEL RETRATO MODERNO DE LA EDUCACIÓN	24
1.2 LOS QUIEBRES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA: CRISIS Y REFORMA UNIVERSITARIA	31
1.2.1 LA CRISIS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA	31
1.2.2 CRISIS Y REFORMA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA: DE LA RACIONALIZACIÓN ESTRUCTURAL A LA RADICALIZACIÓN DE SUS FUNCIONES SOCIALES	36
1.3 A MANERA DE EJEMPLO: LAS HUELLAS DE LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL EN LA UNAM	44
<u>CAPÍTULO II. LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA EN LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL: FORMACIÓN, SUBJETIVIDAD Y UNIVERSIDAD PÚBLICA</u>	55
2.1 LA METÁFORA DEL MERCADO COMO ENSEÑANZA PÚBLICA Y EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	56
2.2 LA GESTIÓN DEL SABER O ACERCA DE LAS POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	71
2.3 CONSTRUYENDO UNA HEGEMONÍA SOBRE EL SUJETO: LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD UNIVERSITARIA	81
<u>CAPÍTULO III. HACIA UN REPLANTEAMIENTO DEL SUJETO: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y POSIBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD</u>	90
3.1 ACERCA DE LAS DISTINTAS POSICIONES DEL SUJETO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: DEL NARCISO ESCOLARIZADO AL SUJETO COMO POTENCIA	91
3.2 ALGUNAS MIRADAS SOBRE LAS POSIBILIDADES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: UNA PEDAGOGÍA DESDE LOS MÁRGENES	110
3.3 VERTEBRACIÓN Y RUPTURA EN LA GLOBALIZACIÓN: ELEMENTOS PARA PROBLEMATIZAR UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA, CENTRADA EN LA SUBJETIVIDAD Y LA UNIVERSIDAD	123
CONCLUSIONES	145
BIBLIOGRAFÍA	157
HEMEROGRAFÍA	164
RECURSOS ELECTRÓNICOS	166

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

Las sociedades en el mundo contemporáneo ven confrontadas sus estructuras político-económicas. Se producen aceleradas transformaciones a nivel global, ataviadas de un marcado carácter comercial y financiero. Sus alcances sugieren una "interdependencia" económica entre naciones; interdependencia que se halla signada por movimientos de desregulación, descentralización, privatización y monitorización de las economías nacionales. Ante esto existe aún un gran desacuerdo respecto a la denominación que debe llevar este tipo de procesos, llámese *Mundialización, Capitalismo Tardío, Sistema Mundo, Neoliberalismo, etc...* Se suele convenir en que estos procesos se encuentran ligados a un término de uso corriente: la Globalización. En América Latina y en México específicamente, la globalización ha implicado entre otras cosas, la adopción de políticas económicas que establezcan las bases de una regulación y armonización económica con respecto a los países altamente industrializados. Lo cual induce a reducir al mínimo la capacidad del Estado en el control económico y así liberar de trabas proteccionistas el intercambio de capitales. Es decir, que existe un contexto mundial propicio para el despliegue de reformas y ajustes económicos, particularmente para aquellas economías en transición (como la mexicana). Sin embargo, la implantación de estas políticas globalizantes es algo más que el desarrollo y la apertura de la actividad económica, es a su vez la redefinición de las políticas sociales, el recambio en la definición de los bienes y servicios. La globalización tiene un carácter expansivo que no se agota en lo meramente económico, sino que este hecho, está ligado a un uso condicionado de las tecnologías y los medios de comunicación. Así podemos hablar de la globalización como un proceso de integración económico-político engarzado a una serie de procesos socioculturales. La globalización en México posee un carácter expansivo e intrincado, su repercusión toca esferas sociales, culturales, educativas y formativas.

Un rasgo distintivo de este escenario es la tensión que se establece entre las políticas que se emplean en la reproducción del capital a nivel global-local y que se entrecruzan con las políticas sociales, las políticas educativas, las políticas del conocimiento, las políticas culturales, etc... Ello entraña complejos procesos en la constitución de la subjetividad social, que dicho por Brunner, supone un contexto cultural y político donde: *"la organización capitalista de la economía, imbricada como se halla con la organización cultural de masas se conjugan entre sí y crean el soporte para el desarrollo de los fenómenos de control social, los cuales a su vez retroalimentan a esa organización de la economía y la cultura"*(Brunner, 1992). De este modo la globalización, deja apreciar un esquema de desarrollo económico, que permea política y culturalmente a la sociedad. Ante ese horizonte, las esferas culturales, aquellas que educan y forman, son repensadas y de hecho adquieren un lugar preponderante en la generación de formas de pensamiento y conocimiento que respondan a las imágenes funcionales de las exigencias económicas actuales, inclinadas a la integración y el consumo.

La globalización como flujo incesante de significados enfrenta directamente a la cultura y a la economía, en este entorno se replantea la función de las instituciones; su papel y el sentido que imprimen en la conformación de los grupos sociales, y la dirección que alcanzan en el tejido sociocultural. Centrados en una trama cultural abierta al dominio económico-político del capitalismo, y en una época laqueada por la desesperanza social, es difícil precisar cuál es el sentido que esta tomando la subjetividad y por ende los agentes, actores y grupos sociales que se organizan entorno a ella, y sobre todo se hace complicado definir cual es el sentido de los sujetos inscritos en estos procesos de formación. Lo es más aun, porque generalmente se reduce la formación de la subjetividad a un mero reflejo, de lo que un determinado modo de visión globalizadora propone, lo cual trae como trasfondo la idea de que la relación entre sujetos y mundo social (cultura, instituciones y actores) esta fija y asegurada, con un curso inalterablemente dispuesta por las fuerzas dominantes.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

La globalización socava nuestra realidad, revelando una crisis de percepción, representación y formación social, de hecho desacraliza los espacios hasta hoy considerados sustantivos en la conformación humana, estamos hablando de las instituciones, aquellas que posibilitaban la coexistencia y el desarrollo social e individual. Actualmente las instituciones educativas, se repiensa, se desdibujan, se reescriben, se pone en entre dicho. La relación entre sujetos e institución, inserta como esta, en una compleja confabulación, propicia el replanteamiento del papel de las instituciones en la constitución de la subjetividad y los sujetos, su pertinencia pedagógica estriba en que la globalización implica procesos de recambio y transformación estructurales y experienciales, procesos que responden a complejas formas en que se objetiva la cultura y la educación. Las diferentes instituciones escolares ven cuestionados sus fines, sus propósitos y sus medios de acción, este cuestionamiento se eleva al rango de crisis, ya que los distintos discursos globalizadores insisten en una crítica directa, a la educación en general y la escuela en particular, el tipo de globalización que vivimos hace patente "el fracaso de las escuelas en aquello de capacitar productivamente a la población, en su cometido de crear una conciencia nacional, y en la instauración de conocimientos válidos para establecer el vínculo con el aparato productivo".

Así se entiende que la globalización no se centra únicamente en la integración económica sino en una integración cultural, e incluso en una globalización de los procesos educativos y formativos. La extensión de la globalización hacia las esferas de formación humana, creadas y diseñadas para el efecto de educar, se transforman ostensiblemente, dicha transformación lamina estructuralmente (organizativa, administrativa, de planeación y gestión) a una buena parte de las instituciones de carácter social, y pedagógicamente emite una serie de decretos culturales (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) que repositionan de manera específica el espacio social en que se desenvuelve el aparato escolar. Ahora bien, es la educación superior la que muestra más decididamente las transformaciones que la globalización produce, la educación superior a través de la universidad ha estado ligada a funciones diversas de acuerdo al contexto socio-histórico. Sin embargo en la generalidad latinoamericana se asocia a los procesos de reproducción social, a la acumulación y la evolución del conocimiento, lo cual finco la idea de que la universidad promovía el desarrollo económico, la equidad social y se erigía como agente de cambio. Específicamente las universidades públicas son impactadas por la globalización (recordemos que se redefina la pertinencia social de lo público y el papel del Estado en la responsabilidad de su aplicación y desarrollo), de acuerdo a esto el sistema público de educación superior muestra la asimilación de políticas institucionales dirigidas por discursos y prácticas que enfatizan el valor del dinero, y la búsqueda de mecanismos que procuren una administración sana, el desarrollo de dispositivos de racionalización institucional y pedagógica.

La universidad pública mexicana igualmente enfrenta diferentes desafíos derivados del contexto político actual, en él se observa una demanda enorme de acceso a la educación superior, dificultades referidas a su financiamiento, a la pertinencia de sus planes de estudio, a la mejora en la calidad de la enseñanza, etc... Desafíos cercanamente relacionados con los imperativos de la globalización. En este sentido los procesos de formación de sujetos se conforman entre la tensión que producen los procesos de desarrollo internacional y las particularidades socioculturales de nuestro país. Es decir que las universidades públicas son condicionadas por el entorno global y nacional, a partir de políticas que buscan reestructurar sus funciones - y por otra parte - son convulsionadas por una dinámica social concreta (impulsada por sectores diferenciados de actores y agentes con diversas expresiones sociopolíticas y culturales que recrean los procesos educativos). Ello nos ha llevado a pensar que la redefinición de las universidades públicas transgrede ampliamente la noción de que la globalización implica cambios estrictamente estructurales que conducen dócilmente a los directamente implicados (sujetos) hacia una subjetividad consumada, en infinita correspondencia global.

Dicho de otro modo, el nodo problemático que nosotros encontramos y que hemos pretendido desarrollar en este trabajo, radica en que las universidades públicas están inmersas en un contexto complejo de globalización (económica, política, social y cultural) que conflictúa a las universidades interna-externamente, que la sitúa en una especie de necesidad por renovarse y reestructurarse; reestructuración emanada por una tendencia social global, tendencia que marca procesos de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

racionalización en la institución: "organizativos y de sus procesos educativos". A esto se suman los referentes culturales incorporados como valores y actitudes que se intercambian a través de los medios de comunicación y tecnologías en boga. Todo esto permea la definición política de la institución universitaria, tanto sus ámbitos de educación formal, correspondiente a la formación de habilidades y destrezas profesionales, así como los contenidos e instrumentos de la acción educativa, cuestión que al redefinirse, es participe en la conformación del espacio social universitario. De tal modo que atraviesa contradictoriamente tanto a los soportes de la educación como a los sujetos universitarios que la componen y la actúan. Lo que viene a significar a las universidades como instituciones seriamente confrontadas en las funciones consideradas como sustantivas (la investigación, la docencia y la extensión de la cultura) y compulsa a redefinir su papel de lugar privilegiado, en la producción de personas, de sujetos, de actores, de agentes, de profesionistas y de profesionales vinculados de un modo u otro a la cultura en términos amplios.

Es pertinente reflexionar acerca de cómo la universidad esta ligada a la producción y reproducción de significados y sentidos, sociales y culturales, políticos y profesionales. Pedagógicamente hablando es adecuado preguntarnos por los procesos educativos que se elaboran actualmente en las universidades públicas, a su vez, es preciso analizar cuál es el papel de la universidad en la conformación de sujetos, ante la proliferación de modos y formas de socializar, de educar y formar que rompen con las maneras tradicionales de producir subjetividad, así presentamos algunas reflexiones respecto a: ¿Cómo la universidad contribuye a formar sujetos?, ¿Es la universidad un espacio cultural que origina nuevos sujetos o reproduce socialmente a los individuos?, ¿La universidad publica es un escenario propicio para la cancelación de modelos educativos y la aparición de nuevos propósitos sociales?, En este sentido ha sido necesario leer pedagógicamente el papel de la universidad, como institución, como dispositivo, como espacio de creación y recreación de la cultura y la sociedad. Nos lo parece, en tanto se le hacen reiterados reclamos acerca de la viabilidad de su proyecto o función social, pero sobre todo por que ofrece espacios e instrumentos que colaboran para dotar de sentido y significado a los sujetos que educa. La universidad al ser una institución social, confronta en su interior diversas exigencias, sociales y políticas, económicas y culturales; algunas de ellas antagonistas y contrarias, fenómeno que marca contradictoriamente los procesos de educación, y que entromete a la universidad en una discusión sobre el cambio social y el desarrollo nacional en este principio de siglo. Y devela como los cambios caecidos afectan profundamente los mecanismos por los cuales se forman los sujetos, pues ya que "Formarse en la institución, por obra de la institución, quizás no plantee problemas cuando se trata de una formación técnica, del aprendizaje de capacidades prácticas (savoir faire). Pero cuando la formación concierne a la estructura personal, a la manera de percibir, de sentir, de juzgar, la contradicción es flagrante" (Gilles Ferry, 1997). Por lo que ha sido menester nuestro aludir críticamente a los proyectos de formación que la universidad impulsa, a los soportes que dinamizan el desarrollo de la formación de sujetos, a los dispositivos pedagógicos que se utilizan y que están instaurando modelos formativos acrílicos, ahístoricos y narcisistas. Los cuales reposicionan los modelos educativos clásicamente asumidos, definidos en función de una serie de discursos y acciones que forman parte de la modernidad; una modernidad que siente derruirse el status hegemónico que predomino por largo tiempo, y que moldeo el desarrollo y la organización social que se deriva de las instituciones. Por ello la globalización evidencia un desplazamiento del estado actual de la universidad, hacia cambios que desbordan aspectos estructurales de la institución, pero también la definición social de ésta, lo que muestra un cambio organizativo y de sentido. Esto nos ha indicado entre otras cosas una modificación en los contenidos que la universidad provee, es reconocida la tendencia hacia "cierto" tipo de saberes que privilegian la destreza y la habilidad y el "conocimiento útil". Cuestión que nos ha llevado a observar más detenidamente la producción de subjetividad que se despliega en este terreno educativo, pensando en el papel que presentan los sujetos emanados de la universidad en espacios sociales más vastos, de decisión o creación educativa, cultural y política.

Como parte de esta presentación que hacemos del trabajo de tesis, creemos pertinente ubicar algunas de las implicaciones que tuvimos al problematizar a la universidad pública mexicana y su papel en la formación de sujetos. Lo cual nos ha sugerido, abrirnos a una discusión en distintos planos de articulación, para no subordinarnos a una visión limitada de lo que se considera

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

comúnmente el hecho educativo (entendido como la transmisión cultural que socializa, a partir de una institución), por lo que es necesario comprender que los procesos pedagógicos están ligados a procesos sociales más amplios. A este respecto, nos valimos más de conceptos que de teorías.

Al esgrimir la necesidad de configurar un campo problemático de la pedagogía, intentamos:

- 1) Reconstruir un marco contextual que recupere e integre los procesos de globalización hegemónicos y su impacto en las políticas sociales y educativas en la Universidad pública.
- 2) Analizar a la Universidad pública mexicana como una institución sociocultural con conocimientos, espacios y relaciones que organizan y ordenan la experiencia social universitaria, como una producción subjetiva de la misma.
- 3) Replantear las interacciones y los procesos de formación universitaria como mediaciones de la producción subjetiva de la sociedad, tomando en cuenta las posibilidades que se tienen de forjar nuevas formas de razonamiento crítico respecto de las universidades y los sujetos.

Ante la necesidad de procurar un marco que nos ayudara a estructurar nuestro trabajo y de igual manera, originar una forma crítica de pensar el objeto de estudio, nos valimos de una metodología que fungiera como forma de razonamiento ligada a la reconstrucción articulada, para lo cual recurrimos al pensamiento de Hugo Zemelman, que plantea el concepto de método como forma de razonamiento y como un modo de observación de la realidad, el cual se basa como sabemos "en *supeditar lo teórico a lo epistemológico*" y cuya función es evitar reducir la objetividad a una posible derivación teórica, y en cambio se privilegia la manera en que se construye el conocimiento. Esta forma de razonamiento posibilita reconstruir el contexto y los procesos en que se ubican y se constituyen los sujetos, el pensar en estos términos a nuestro objeto de estudio, nos ha permitido definir una trama de relaciones, en la que pensamos se halla envuelto la universidad y su papel en la formación de sujetos. En este caso creímos acertado reconstruir "La relación entre Universidad y la producción de subjetividad", en tanto se forma un vínculo que se produce entre "la subjetividad social y los fenómenos de globalización", lo cual nos permitió reconocer "la formación de sujetos y el papel del conocimiento", como elementos interactuantes y decisivos dentro de la Universidad.

La relevancia metodológica de esta perspectiva, estriba en no reducir la subjetividad a mecanismos individuales (psicológicos). En este sentido, intentamos una reconstrucción articulada, que consistió en observar el fenómeno de la globalización y la subjetividad, desde un contexto posible de reconstruirse, cuyas relaciones hay que descubrir, para lo cual nos movimos desde un Problema definido o Eje: *La Formación de sujetos y subjetividad social*. Para delimitar la problemática fue necesario definir los *Universos de observación* (o campo de observación que se recorta de la realidad) a través de *Conceptos ordenadores* que ubican u ordenan la realidad, que en nuestro caso partió de: *Los procesos pedagógicos que tienen lugar en la Universidad pública mexicana actual*, tomando en cuenta que optamos por definir a la universidad, desde una perspectiva que evidenciara rasgos y características comunes de las instituciones de Educación Superior, susceptibles de ligarse al concepto de universidad en términos amplios. universidades, lo que posibilita una relación más operativa con lo empírico y lo teórico de nuestro objeto de estudio; seguidamente utilizamos conceptos que cumplieron la función epistemológica de nexo mediador (organizar las vinculaciones posibles con la articulación o totalidad), estos *Conceptos ordenadores de base* fueron de mayor abstracción, pues se relacionaron de forma inclusiva a todos los conceptos, que fue enunciado como: *La construcción sociocultural en los procesos de globalización*. Lo cual nos propuso ordenar y articular el problema en términos crecientes de complejidad. Una de las cuestiones que se desprende de lo hemos mencionado, es que nuestra intención ha sido analizar a los sujetos desde las interacciones y las prácticas que a nuestro parecer los constituyen en tanto entran en juego por la mediación de distintos soporte

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

y dispositivos pedagógicos, a partir de un marco de referencia específico (susceptible de inclusiones). Por lo que utilizamos a *La Universidad pública mexicana* como un nucleamiento de lo colectivo, ya que valió como detonante en la definición de observables referidos a *La formación de sujetos* en consonancia con procesos sociales y culturales amplios. En este marco se eligió a *La Universidad pública mexicana* diferenciándola de otros componentes del sistema educativo nacional y del subsistema de educación superior en particular, como pudieron ser los institutos tecnológicos, las universidades privadas, las escuelas de capacitación o de educación terminal, etc... ello nos ha permitido de manera general articular distintos niveles donde se posibilita la formación de sujetos, los que cuales fueron dentro de la universidad, pensados como espacios que traducen y producen expresiones y prácticas que tocan social y culturalmente a los individuos, tales espacios fueron pensados principalmente como instancias que extienden diversos dispositivos y soportes de la formación.

Metodológicamente se intentó reconstruir los procesos de formación de la subjetividad pero nucleados grupalmente en la universidad, por lo que se consideró adecuado articular los diferentes elementos que la producen o coadyuvan a forjarla, descubriendo las relaciones posibles que se establecen, los entrecruces de lo dado-dándose, y primordialmente lo que producen, es decir lo que significa y el sentido que proporciona en las sujetos universitarios. Esto significó centrarse en las mediaciones que procuran participar en la formación de sujetos y por lo tanto en la ordenación de la subjetividad de los universitarios desde lo grupal. De tal modo que se destacó la dinámica social imperante y se consideró así, desde la definición de políticas socioeconómicas dominantes, pasando por la conformación de discursos que enmarcan a las instituciones educativas y culturales, hasta llegar a la entronización de políticas del conocimiento y experiencia (de lo educacional a lo ocupacional, y de lo formativo a lo profesional).

En suma, en un plano general podemos afirmar que la forma de exposición que posee este trabajo, pretende en un primer capítulo construir una especie de plataforma contextual, a partir de la cual, el fenómeno de la globalización adquiere sentido como un proyecto ligado al capitalismo neoliberal y a las formas de expansión y dominio que actualmente ejerce a escala global, como una suerte de sustrato. En ese intento de reconstrucción se recrean lo que consideramos los puntos de entrecruce que la globalización experimenta junto a otros procesos socioculturales, como lo es la llamada condición posmoderna. Dichos entrecruces afectan cardinalmente a la educación y a las instituciones escolares, y muy particularmente a las instituciones de educación pública. Entre ellas están las instituciones de educación superior, que presentan una crisis que ha derivado en una serie de reformas a través del despliegue de políticas de reestructuración, organizativa y de gobierno, y que como trasfondo presentan una erosión al carácter cultural que estas instituciones escolares simbolizan. Situación que viene a perfilar nuevas funciones respecto al ejercicio que las universidades venían cumpliendo, por lo menos una década atrás, funciones que se van inscribiendo en el cuerpo social de las instituciones universitarias, para lo cual hemos empleado la figura que representa la UNAM dentro de las universidades públicas del país, una institución que pensamos de a poco deja ver las huellas de la globalización en su estructura.

En el segundo capítulo, hemos querido centrarnos en algunas relaciones específicas, suponiendo que las políticas educativas en educación superior hallan concreción en las universidades por diferentes vías. Por ello partimos del influjo que posee la metáfora del mercado sobre la producción del conocimiento y la ordenación de la subjetividad. La metáfora del mercado funciona como una poderosa imagen que circula dentro de la cultura, y que afecta negativamente a las prácticas y discursos que proyectaron el concepto de formación a un plano estelar en la constitución de sujetos. Dicho apartado pondera el hecho de que la globalización y la hegemonía de un modelo dominante como es el capitalismo, establecen lazos de dominio muy fuertes, múltiples y complejos, que alteran tanto discursos y prácticas como las maneras de experimentar la globalización. En ello la gestión que se hace del conocimiento dentro de la universidad está ligado a políticas estrechamente dirigidas a la funcionalización y mercantilización del conocimiento. Queriendo con esto, vislumbrar de algún modo, el impacto que esto le significa a las universidades y sobre todo a los procesos en que se elabora la subjetividad de los universitarios.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el tercer capítulo, nuestra intención es en principio proponer una serie de elementos que ayuden a problematizar no sólo la categoría de sujeto como un concepto que esta siendo reducido a un papel secundario, política y culturalmente hablando, sino también proponer que es posible mirar pedagógicamente y de manera compleja, los distintos procesos que ligan a la cultura con la formación, y a su vez a ésta, con el desarrollo de dispositivos y estrategias de conocimiento que potencien al sujeto mismo. El hecho de sugerir una problematización, se hace con la intención de romper de algún modo con la lógica de los dos capítulos anteriores, suponiendo que para nosotros era necesario advertir posibles ángulos de reflexión, desde los cuales pueden obtenerse más y mejores formas de comprensión respecto a las universidades y los sujetos en una forma específica, y de una manera general también como formas críticas de reconstruir el saber pedagógico. Para lo cual utilizamos al inicio del capítulo una breve distinción en lo que consideramos las posiciones que el sujeto adopta en las universidades, posiciones que la universidad contribuye a forjar, y en las que la subjetividad ocupa un lugar destacado en este proceso. En este apartado aspiramos a resaltar que todo proceso de subjetivación es un hecho cultural, que ocurre dentro y fuera de la universidad. Para esto utilizamos una concepción de sujeto ligada a lo puede representar potenciar la conciencia de los individuos, en ese sentido manejamos como una figura de aproximación, al sujeto moral griego, más para posicionar una concepción amplia de éste, que por fijar apologeticamente ciertas características esenciales. En la parte última hemos querido proponer ciertos elementos y ángulos que consideramos nos proporcionan la pedagogía de frontera para redimensionar a las universidades como objetos de estudio cultural, político y pedagógico, que posteriormente posibiliten vislumbrar espacios y sujetos dentro de las universidades, que ensanchen y no reduzcan los procesos por los cuales se constituyen los sujetos, los discursos que los enuncian y las prácticas por las cuales son modeladas sus identidades y subjetividades.

El presente trabajo no tiene otra labor que intentar reflexionar en distintos niveles la problemática que vienen enfrentando las universidades públicas, por lo tanto hemos querido – y así lo hemos hecho – extender nuestra mirada en base a algunas líneas generales, líneas que han sido extraídas de los paradigmas que la globalización exhibe con una fuerza sobresaliente, tanto a manera de discurso como en forma de prácticas que dirigen a sujetos e instituciones. Nuestra reflexión sobre las transformaciones que las universidades advierten actualmente, no deben entenderse como un juicio sumario a la globalización, sino como una contribución que si bien parte de una mirada general, pretende la comprensión cultural y pedagógica que la globalización encierra, en eso de definir el comportamiento de las instituciones y las subjetividades. Por lo que los alcances y limitaciones inherentes a este trabajo van en relación directa al modo en que nos ha interesado “aproximarnos”, pues concurremos en intentar comprender los modos y formas que la globalización neoliberal promueve en la sociedad contemporánea, que bien pueden generalizarse – con sus excepciones – a las instituciones de educación, y a todos aquellos espacios que contribuyen a formar sujetos y coadyuvan en la generación de la subjetividad social. Consideramos cierto que la globalización no se reduce al neoliberalismo, pero también asumimos y defendemos que buena parte de las transformaciones estructurales y culturales que experimentan las universidades no podrían comprenderse sin la presencia y hegemonía de este tipo de globalización, en la vida social y política contemporánea de nuestras instituciones educativas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO I.

LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN: CRISIS Y REFORMA UNIVERSITARIA EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL

*Cada uno, cada cual,
 se sienta a mirar T. V. y devora su tajada.
 ¿ La sonrisa es homogénea, la pasión es uniforme ?
 La esperanza se diluye reza el confesionario,
 el amor no contribuye afirma el noticiario.
 Hoy vale vender o comprar,
 inclusive la muerte ya no anda silenciosa,
 hoy es una muerte macrocósmica con audio y video.
 La muerte se toma un fetiche light
 un espectáculo nocturno en ring-side.
 Ya no se habla de la muerte en santa paz.
 No, la muerte infesta los días y la noche
 con su voz almidonada en playback.
 La muerte viste pipa y guante, mientras
 se instala en su promontorio trasnacional,
 con cámaras y flashes, por aquí por allá.
 Una muerte neoliberal, con sex appeal,
 con censura y sin censura, soft-porno o tres x.
 En los campos de algodón,
 en los sueños húmedos de la Educación Superior.
 Alejo Pachelard Raven / ¿ Esta neurona es mía ?*

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

11

CAPÍTULO I. LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN: CRISIS Y REFORMA UNIVERSITARIA EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL

Las universidades públicas mexicanas se han visto transformadas en poco más de diez años a la fecha, transformación que podemos identificar, ya no sólo como parte de las políticas y programas de índole gubernamental en materia de Educación Superior, sino sustancialmente por que estas acciones de recambio universitario, entrañan "nuevos" planteamientos en discurso y práctica, cuestión que muchas veces, enfrentan a nuestras instituciones de educación superior, y que de hecho, se hallan acopiadas contradictoriamente a un contexto sociopolítico y cultural cada vez más cambiante.

Tomando esto como referencia, podemos señalar que existe actualmente una serie de impulsos "renovadores", cuya velocidad y complejidad, mezclan el asombro y la incertidumbre social, muestran la continuidad y ruptura cultural. Podríamos decir, que *"Vivimos en una era de cambio rápido y permanente, donde la innovación tecnológica trae aparejadas obsolescencias instantáneas y sensaciones de evanescencias. Al mismo tiempo, las estructuras políticas y económicas, así como los patrones culturales, muestran fuertes continuidades, que a veces se manifiestan como rigideces y cristalizaciones. O sea, coexisten e interactúan el cambio rápido y la inercia"* (Jelin, 2001).

Estamos hablando de la aparición de fenómenos de vasta envergadura que se mezclan, que cruzan fronteras, que fluyen territorial y culturalmente, que pueden ser simbolizados de alguna manera, a través de los llamados nuevos movimientos sociales (nuevos en tanto están compuestos por sectores sumamente amplios y heterogéneos, rompiendo con la composición tradicional de clase, de generación, de objetivos, de nacionalidad, etc... Que van de las llamadas *organizaciones anticapitalistas* hasta llegar a revivir distintos *fundamentalismos identitarios*), de iniciativas económico-sociales depredadoras, de la reconversión laboral y política de las instituciones, del fin a la bipolaridad entre EE.UU. y la URSS, de la transculturización de actitudes y símbolos, de la asunción de la tercera revolución tecnológica (clonación y nanotecnología) y de la recomposición geopolítica del mundo contemporáneo. Todo ello forma un contexto que se comprime, que se revuelve en un espacio y un tiempo inédito.

Los sucesos antes mencionados forman parte de una extensa gama de fenómenos que exhiben algunos de los puntos salientes de la historia presente, y que son agrupados no sólo porque forman parte de nuestra actualidad, sino que siendo tan diferentes (en efectos e impactos, así como geográfica y socialmente) provocan un sentido de *"interconectividad"*, una especie de estímulo hacia la integración, una sensación de *"interrelación"*, un *anudamiento* de historias, que pese a todo, está cubierto de inestabilidades y contingencias. Eventos que envuelven la visión del mundo, un mundo multiforme pero íntimamente conexo. Estos acontecimientos tan diversos dibujan de principio - en sentido estricto - el movimiento histórico de la sociedad contemporánea. El origen de estos sucesos, crea lo que al parecer, es un paso inédito en la conformación social, política y cultural del mundo. A este respecto, existen varias y serias discusiones que intentar definir la fuente real de todo esto. Lo cierto es que estamos asistiendo a hechos que conllevan la producción sociocultural existente. Mucho de lo que ocurre hoy día, se define con el nombre de *Globalización*. Término que sirve como verdadera tabla de salvación, ideológica, teórica, analítica y académica. Así la palabra *Globalización* es utilizada para responder o justificar los cambios que la sociedad abstracta y concreta del ser humano esta experimentando. En realidad parecería ser, que todo aquello que ocurre en la actualidad, encontrara significado en la *globalización*, que bastaría con invocar "la palabra" globalización, para hallarle "su lugar" a los enigmas de nuestro tiempo. Pero *¿que es la globalización?* porqué están fuerte una palabra que alcanza el orden de mito fundante de nuestra civilización. *¿Cuál es su sentido, qué tiene que ver con la conformación de la cultura en la sociedad, con los valores que de ella circulan, con las actitudes, con las instituciones y sujetos que la componen? ¿Que tiene que ver con la educación, con la formación?*

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Para intentar responder a éstas y otras preguntas, vamos aproximamos a lo que paradójicamente la globalización suscita y oculta.

1.1 EL SUSTRATO GLOBAL ACTUAL : LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL

Para tratar de responder a la cuestión planteada inicialmente, podríamos señalar que con la expresión *Globalización* se ha intentado dar explicación a distintos fenómenos. Por tanto, partiremos en aceptar que en alguno de sus sentidos, la *Globalización* puede ser descrita como un término polisémico, con significados diversos y variadas aplicaciones. La literatura sociológica, antropológica y económica, presenta trabajos muy extensos al respecto, con resultados muchas veces contrapuestos entre sí. La *Globalización* vista así, ocupa sitios diversos en los discursos que la utilizan como explicación o teorización. Sin embargo también es cierto, que dicha utilización esta oscurecida por un manejo discursivo apologético o demanzante de la globalización, lo cual presenta un escenario en el que resaltan dos lecturas que aunque no son las únicas, funcionan como verdaderas antipodas. Por un lado, están aquellas que alejan a la globalización de la instrumentación y actuación humana, en la cual se prescinde de toda practica y responsabilidad político-social, ya sea en el desarrollo de los mercados locales y globales, o en el diseño de las políticas que estructuran a éste y que forma parte de una presunta evolución *naturalista* de la historia o lo que Francis Fukuyama designa la *Post-Historia*. Por otro lado se encuentra, la posición que contacta directamente el desarrollo de la globalización, con el poder político predominante a un grado extremo, al nivel de explicar todo los fenómenos ligados a la globalización como un mero reflejo o determinación de los movimientos *impersonales* del capital. Estas dos caras, no obstante mostrar dos aspectos decisivos de la globalización, suelen poseer un mismo efecto: encumbrar el despliegue de la globalización, al margen de actores sociales y políticos concretos. Es decir, al presentar la globalización como una fuerza natural u omnisciente, se la muestra independiente de toda socialidad y cultura humana. Cuestión que colabora en buen grado a su misticación. Ya que la globalización bajo estas dos lecturas, se mueve bajo el impulso de una fuerza meta-histórica e ineludible en su control y desarrollo.

Intentando mostrar el campo conflictuado en el que la globalización avanza, vale citar a García Canclini respecto algunos rasgos que la globalización exhibe: "No es cierto mucho de lo que se dice sobre la globalización. Por ejemplo, que uniforma a todo el mundo. Ni siquiera ha conseguido que exista una sola definición de lo que significa globalizarse, ni que nos pongamos de acuerdo sobre el momento histórico en que comienza ni sobre su capacidad de reorganizar o descomponer el orden social" (García Canclini, 1999).

Sin aceptar totalmente lo que García Canclini señala, es curioso encontrar serias divergencias sobre la construcción teórica que sobre la globalización se realiza. Estás se dan dependiendo de la suscripción ideológica, conceptual, disciplinar o metodológica de la que se parte. Podríamos parafrasear a García Canclini al indicar que la globalización es *un objeto cultural no identificado*, o por lo menos no tan claramente, ya que es difícil encontrar una teoría que agrupe unitariamente los imaginarios que la globalización ofrece. De este modo circulan por diferentes rumbos, los discursos que intentan "aprehender" a la globalización como parte de nuestra realidad, en base a los segmentos difusos que lo social, lo cultural y lo político nos muestran. Realizando un breve excurso, señalaríamos algunas posiciones que respecto a la globalización se han tomado: Aldea global le llamo Marshall McLuhan a *la comunidad mundial, concretada en las realizaciones y posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica*. Tercera ola anuncio Alvin Toffler, *Sociedad informática* sentencio Adam Schaff, al hablar de un proceso de producción, reproducción y universalización cultural impulsado por la tecnología. En contraparte, nos parece que una visión un tanto relegada es la expuesta por Samir Amin, él señala que:

"el discurso dominante impuso desde hace 20 años, el uso del término "Mundialización" (a veces escrito en frangles : globalisation) para designar de manera general, los fenómenos de interdependencia a escala mundial de las sociedades contemporáneas. El término nunca es relacionado con las lógicas de expansión del capitalismo [...] Esta falta de precisión deja entender que se trata de una fatalidad, que es independiente de la naturaleza de los sistemas sociales. La Mundialización se impondría a todos los países de la misma forma, sea cual sea su opción de principio [...] y que actúa como una ley de la naturaleza producida por el estrechamiento planetario [...] Este tipo de discurso es un discurso ideológico destinado a legitimar las estrategias del capital imperialista dominante en la fase actual" ¹

Las maneras en que la globalización puede ser conceptualizada, consigue ser tangencial a lo económico o circular a lo tecnológico, central o transversal a lo político. Dicho en otro tono, la globalización es económica, política, social o cultural, en correspondencia con la ubicación del que la nombra y de acuerdo a los aspectos que prioriza: históricos, tecnológicos, lingüísticos, etc... Este plano multiferencial que tiene la globalización no debe obstaculizar el intento por avanzar hacia la identificación de lo que podríamos considerar el sustrato de la globalización. De acuerdo a esto, hay autores que insisten en la idea, de que existen rasgos básicos, de lo que se ha dado en llamar *la tesis de la globalización*, cuestión que si bien puede ser ligada a una de las dos antipodas arriba mencionadas, en términos generales compartimos con Ellen Meiksins Wood:

"A principios de los 70s el mundo entró en una nueva época de globalización marcada por una creciente internacionalización del capital -no sólo como mercado global sino una producción internacionalizada, e incluso una clase capitalista internacionalizada como el FMI., Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio; rápidos movimientos del capital financiero acelerados por las nuevas tecnologías de la información; la transferencia de capitales desde economías con altos costos de mano de obra a economía a bajos salarios- que sirven como justificación para la disminución de salarios y los ataques a los beneficios sociales en países capitalistas avanzados, y un desplazamiento de la soberanía hacia fuera de los límites del Estado Nación" ²

Baste señalar que los fenómenos que la globalización intenta explicar son tantos y conmueven de tal manera, que sería imposible inventariar todos sus cauces heurísticos, además de que no es menester nuestro realizar una genealogía de la globalización, sino una aproximación a la misma. Por tanto, para una revisión más exhaustiva véase *"Teorías de la globalización"* de Octavio Ianni, *"El Moderno Sistema Mundial"* (en tres tomos) de Immanuel Wallerstein, *"La Globalización Imaginada"* de Néstor García Canclini, *"La Aldea Global"* de Marshall McLuhan, *"La Tercera Ola"* de Alvin Toffler, especial atención merecen obras como *"Las Resistencias Mundiales (de Seattle a Porto Alegre)"* de José Seoane (compilador), *"Globalización, Imperialismo y Clase social"* de John Saxe-Fernández y James Petras, *"Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización"* de Daniel Mato (compilador), los cuales problematizan e intentan comprender el tema de la globalización, desde diversos ángulos.

Debemos entender que la globalización, dados los diversos significados que posee, no va a proporcionar una teoría única, que venga a ordenar y dotar de sentido, a todos y cada uno de los procesos que vivimos, y que no hay una concepción universalmente aceptada. Sin embargo para lo que aquí nos ocupa, la globalización posee por lo menos dos significados que consideramos puntuales, porque facilitan una aproximación al término, al tiempo que aportan dos visiones lo suficientemente amplias, y que bien pueden articularse en un panorama global:

¹ Seoane, José, et al. (comp.). *Resistencias mundiales (de Seattle a Porto Alegre)*. p. 15.

² *Ibid.*, p. 72.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

14

Primer- La globalización es el resultado de las sucesivas expansiones y profundizaciones del sistema capitalista (cualitativa y cuantitativamente), estos procesos de ordenamiento, penetración y producción del capital produjo la creación más recientemente de redes económicas (TLC, CEE, etc...), organismos supranacionales (FMI, OCDE, BM.) con fuertes concentraciones de capital industrial y financiero, suscritos por la internacionalización, la regionalización y la transnacionalización. (Amir, 2001; Wallerstein, 1974, 1981, 1989).

Segundo: La globalización es una serie de expresiones con la cual se connota a la universalización de ideas y patrones socioculturales, ligados al capitalismo, como un proceso que agiliza la desterritorialización de las personas, de las ideas y las cosas, es un redimensionamiento de espacios y tiempos. (Ianni, 1999).

Pensamos que no obstante que la globalización puede y debe ser pensada, desde ángulos diversos, existen algunos que no pueden ser omitidos. Por lo tanto sostenemos que la globalización es una categoría científica, académica o teórica, es decir, un conceptote acepción múltiple, que independientemente de su enclave disciplinar sirve para problematizar los fenómenos con que la globalización es asociada, y a su vez, la globalización debe ser tratada, como categoría histórica, es decir, la globalización funciona tanto como un término con el cual se pueda problematizar la comprensión o la explicación de la Mundialización del mercado o de la cultura, pero también como una categoría histórica, que ofrece un referente histórico que es equivalente al horizonte del desarrollo capitalista, "*desarrollo multiseccular de la internacionalización económica en el mundo*", como un proceso relativamente abierto a "*grandes y crecientes flujos comerciales y de inversión de capital entre naciones*"(Saxe Fernández,1999). Dicho lo cual, la tesis que proponemos y afirmamos a lo largo de este trabajo, se inicia bajo la articulación de los dos momentos antes expuestos, ofreciendo a continuación una noción, que aunque provisional, intenta salir de la ambigüedad genérica que despierta la globalización en algún momento, que nos posiciona y que nos posibilita una definición operativa y de proximidad a cerca de lo que la globalización representa dentro del capitalismo expansivo.

Tesis: La globalización es predominantemente, una serie de procesos histórico-sociales, marcados por la expansión del capitalismo, capitalismo que ha supuesto fenómenos de homogeneización y diferenciación del mundo que hoy denominamos moderno. Históricamente la globalización ha reordenado, real y simbólicamente, formaciones, organizaciones, instituciones y sujetos, y no obstante su hegemonía, lo ha hecho de manera compleja, contradictoria y asimétrica (exclusión-inclusión), por lo tanto no necesariamente es un fenómeno nuevo ni ineluctable. Por una parte, la globalización como la expansión del capital, funciona como una tendencia histórica de producción dominante, con su respectivo modelo civilizatorio liberal-moderno, y por otra, la globalización es un término que en las últimas décadas ha desempeñado un papel central en la conformación del vasto espectro político y discursivo que actualmente domina, erigiendo en este proceso, una mezcla de metáforas que persistentemente abrevan de un revisitado modelo económico-político liberal (neoliberal) y de la afinidad que éste posee con algunas líneas posmodernas que le sirven de correlato, lo cual a tenido una fuerte penetración ideológica, cuya acción máxima, ha sido la de procurar una reestructuración radical en la actividad económica, social y política de los Estados-nación. La superioridad de la globalización neoliberal, ha llevado a considerarla como un punto y aparte en la historia, este hecho en algún sentido es cierto, pues nunca como antes, esta generando fenómenos de subsumción e incorporación cultural, en tanto asimila o disuelve los proyectos y expresiones que de manera alterna han surgido; que si bien están compuestos por distintas fuerzas y poderes culturales, y han florecido de matrices histórico-sociales amplias y en ciertos casos contrapuestas al mismo capitalismo, pero generalmente han sido trastocados o refuncionalizados por la fuerza de éste. Así, La globalización como capitalismo expansivo se halla inextricablemente ligada a un dominio que se desarrolla en diversos planos, niveles y esferas, que posibilitan en algún momento su hegemonía; la expansión e impacto del capitalismo depende tanto de la localización geopolítica de los centros de producción global, como del lugar que ocupen las periferias donde se asime el tipo de globalización imperante. El carácter múltiple de la globalización capitalista le permite condicionar el diseño, planeación y ejecución que tienen las instituciones y sus respectivas políticas socioculturales, en este proceso de globalización se detona o inhibe valores, comportamientos, actitudes y relaciones entre los sujetos, de acuerdo a una reglamentación económica, política y cultural que se inserta dentro del imaginario social. La globalización tal como la vivimos es simultáneamente (aunque en distintos grados) la resultante de un entroncamiento económico, social y cultural neoliberal, sobre este proceso se organiza la experiencia globalizante y para decirlo en pocas palabras, al amparo de este marco contextual se establecen los vínculos pedagógicos que organizan la experiencia de formarse y coexistir en un mundo

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

global; estos vínculos están signados por una racionalización centrada en la competencia y consumo de la educación, cuestión que ha dilapidado el status y la condición social y cultural del aparato escolar y sus distintos proyectos de formación".³

Es conveniente recalcar que el capitalismo expansivo por sí mismo no es la globalización ni mucho menos se la explica únicamente a través de él, de ningún modo estamos suponiendo que todos los fenómenos asociados a la globalización, independientemente de su carácter y sentido son derivaciones o sobredeterminaciones del capitalismo. Pero ejerce una preeminencia hacia los procesos con los que permanente o eventualmente se vétebra, marcando las orientaciones y el curso de los procesos que se derivan de estos entrecruces.⁴ La globalización suele ser confusa, pues tiene diversas traducciones y modos de incorporación, que implican diferentes interacciones entre elementos, factores y componentes. Sin embargo, bajo la articulación del capitalismo expansivo, conforman un *marco referencial fuerte*, de ideas, prácticas y políticas específicas, que funcionan regularmente como paradigmas de globalización política, práctica y discursiva.

Ahora bien, la globalización del capital expansivo es llevada a cabo por actores concretos (empresas multinacionales, grupos políticos locales y globales, de interés, actores nacionales o supranacionales), agentes con vasto margen de influencia, ceñidos a una dimensión en la cual se mezclan y a través de la que se enfrentan con otros proyectos o desarrollos históricos, con consecuencias contrastantes. Debemos resaltar que los procesos de globalización empleados por el capitalismo, no son uniformes y se dan según el tipo de interacción y la fuerza que se utiliza. Es tanto una generalización excluyente de las condiciones reales de vida (se homogeneiza asimétricamente, hacia la supresión económica, social y política) como un proceso revestido de

³ El sentido de esta noción se plantea, en dos momentos: como "la apertura de un concepto que posea una función epistemológica, "esto es, establecer una relación de posibilidad entre los conceptos y avanzar en la especificación mediante la reconstrucción de la articulación, [...] Se plantea así especificar los conceptos originarios para adecuarlos a la situación que se reconstruye a partir de los universos articulados" (Zermelman, 1992). Y como, una conceptualización del contexto sobre el que se despliegan los cambios político-discursivos, de prácticas y relaciones, de actores y sociedades, de la racionalización global, que dieron cuenta del colapso de los modelos conocidos como *desarrollistas*. Es un marco inicial o básico, que intenta reconstruir los puntos nucleares de la realidad global, y que puedan desplegarse en niveles crecientes de complejidad sin perder especificidad. Al asumirla como tal se intenta forjar una plataforma dispuesta a ser constituida por contenidos sin perder de vista, lo que nosotros llamamos el *fenómeno expansivo de la globalización del capital*. Es necesario explicitar que nuestra noción obedece a una articulación e interpretación propia, por lo que las críticas a ésta, no son necesariamente imputables a los cuerpos teóricos y a los autores sobre los que se basa. Dichos autores, obviamente nos sirven de referencia, y permiten un abordaje más hacia la complejidad que la globalización supone. Para esto damos un "acuse de recibo" a la obra de *Immanuel Wallerstein*, centrado en la dinámica que la realidad económica y política del capitalismo moderno o capitalismo histórico, ha venido teniendo. Para así ir construyendo su hegemonía. Y el cual llama Sistema-Mundo, textualmente nos dice: "un sistema mundial es un sistema social, un sistema que posee límites, estructuras, grupos, miembros, reglas de legitimación y coherencia. Su vida resulta de las fuerzas conflictivas que lo mantienen unido por tensión o lo desagregan en la medida en que cada uno de los grupos busca eternamente remodelarlo en su beneficio. Tiene las características de un organismo, en cuanto a que tiene un tiempo de vida durante el cual sus características cambian en algunos de sus aspectos y permanecen estables en otros" (Wallerstein, 1979). Este idea nos parece sugerente, ya que contempla la construcción del capitalismo moderno como un recorrido plagado de tensiones y conflictos. En este mismo sentido hablaríamos de Octavio Ianni, proponiendo que la globalización se realiza a través de múltiples mediciones (culturales, sociales y políticas), en diversas dimensiones (estéticas, educativas, éticas, tecnológicas, etc...). Esto es importante de subrayar, ya que se intenta recuperar no sólo las dimensiones económicas, sino la producción, reproducción y resistencia de las condiciones reales e imaginarias, materiales y espirituales de vida en la globalización.

⁴ El hecho de situarnos bajo esta perspectiva, se funda entre otras cosas, por el control que ejerce el capitalismo contemporáneo, en diferentes ámbitos, claramente remarcados por Amin: "(i) el monopolio de las nuevas tecnologías; (ii) el control de los flujos financieros a nivel mundial; (iii) el control de los recursos naturales del planeta; (iv) el control de los medios de comunicación; (v) el monopolio de las armas de destrucción masiva" (Amin, 1996, 1997). La implementación de estos monopolios es operada por la acción conjunta, complementaria pero también a veces conflictiva, del gran capital de las multinacionales industriales y financieras [...] Tomados en conjunto, estos monopolios definen nuevas formas de la ley del valor mundiadzada". (Seoane, José Op. Cit. p. 26)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

16

universalización civilizatoria. Donde la retórica global, persuasivamente retoma "principios democráticos y humanistas para justificar su impulso globalizador en torno a la extensión del capital y sus formas político-sociales de convivencia".

En la noción precedente, que posiciona al capitalismo expansivo como una fuerza civilizatoria, histórica, política y culturalmente dominante, no ha sido de nuestro interés explicar cuál ha sido la génesis de la globalización como capitalismo, si hace 500 o 5000 años. Si tuvo origen con el descubrimiento de América o anteriormente con el viejo comercio colonial europeo. En cambio la noción adoptada, nos parece atrayente, ya que contempla la globalización como un proceso dominante, pero inacabado del capitalismo moderno, proceso lleno de trances y resistencias. Nos interesa la huella de esta globalización del capital, en la formación político-económica y socio-cultural actual, vista como una formación histórica y relacional. Aún cuando se suponga lo contrario, en la globalización, la economía y la sociedad, así como su producción material y subjetiva, se enlazan en "un juego político-cultural contradictorio" (juego, en tanto esta reglado y sin embargo presenta rupturas y reelaboraciones dinámicas), sumamente paradójico y desigual " pues combina aspectos civilizatorios, sociales, mundiales, regionales, individuales, étnicos y de autoconciencia; y lo hace en sentidos opuestos: bien hacia la concentración o diferenciación, bien hacia la homogeneización " (Gimeno Sacristán, 2001).

Fundamentalmente pensamos que la globalización es un proceso constituido por procesos múltiples, políticos, sociales y culturales, que conforman un entramado complejo, pero que posee por cara dominante, el desarrollo histórico del capitalismo. Podríamos decir que la globalización en sus versiones *pop*, suele ser presentada recurriendo a ideas que falsean y reducen el papel del capitalismo, es lo que llama Carlos M. Vilas, *la ideología de la globalización*. Basados en este enfoque - y si la analogía vale - la globalización se exhibe con un rostro inexpugnable y un movimiento impredecible, sin embargo creemos que posee a su vez, un corazón delator; el capitalismo expansivo; es éste la voz rutiante que magnetiza el circuito global contemporáneo.⁵

Digámoslo sin ambages, el sustrato global actual es de un capitalismo expansivo que se ampara en una complejidad inusual, no totalizante pero sí hegemónica. Las sociedades contemporáneas se hallan signadas por una globalización que detenta un fuerte condicionamiento sobre los procesos que la constituyen. Este condicionamiento se funda en un penetrante modo de actuar y comprender la globalización. En donde el capitalismo como base de la globalización, envuelve diversas actividades, en que fácilmente se confunde (deliberadamente o no) la contabilidad económica de una empresa con las necesidades más apremiantes de una sociedad.⁶ La globalización entendida así, eleva al rango de fuerza normativa y administrativa, una racionalidad que adopta entre otras cosas:

⁵ Carlos M. Vilas establece seis ideas consideradas falsas, y que refutan de alguna manera lo que se considera la ideología de la globalización, hoy tan "aceptada": *1) la globalización es un fenómeno nuevo; 2) se trató de un fenómeno homogéneo; 3) es así mismo, un proceso homogeneizador; gracias a la globalización todos seremos antes o después, iguales; y en particular los latinoamericanos seremos iguales en desarrollo, cultura y bienestar a nuestros vecinos del norte y de Europa; 4) la globalización conduce al progreso y al bienestar individual; 5) la globalización de la economía conduce a la globalización de la democracia; 6) la globalización acarrea la desaparición progresiva del Estado, o al menos una pérdida de importancia del mismo.*

⁶ Es necesario remarcar que nuestra visión de globalización se aleja de "aquella que proyecta una imagen anárquica y caótica del sistema internacional, como si este no tuviese reglas, normas y capacidades diferenciales de disciplinamiento y represalias, y como si cada país pudiera actuar a su antojo sin temer por las consecuencias de sus actos [...] donde antes se predicaba la naturalidad de su armonía y su "interdependencia" ahora se plantea la inexorabilidad de sus antagonismos y la impunidad de sus conductas" (Boron, 2001). La fuerza normativa del capitalismo expansivo, es tal que recubre buena parte de las actividades que se desarrollan actualmente y de las cuales saca partido. Simplemente para abonar la memoria, diremos que el 20% de la población asociada a la hegemonía transnacional se apropie del 83% del PIB mundial, controla el 82% del comercio internacional, absorbe el 95% del total de préstamos, en contra parte mil doscientos millones de personas sobreviven con menos de un dólar por día; pero los activos de los tres principales multimillonarios son superiores al PIB combinado de los países más subdesarrollados y sus sesientos millones de habitantes. (información recabada en el Informe Sobre el Desarrollo Humano del PNUD del 2000)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

"1.] La apropiación de todos los bienes materiales de producción (la tierra, los aparatos, los instrumentos, las máquinas, etc...), como propiedad de libre disposición por parte de empresas lucrativas autónomas

2.] La libertad mercantil, o sea la libertad de libre mercado frente a toda limitación irracional de intercambio

3.] Técnica racional, o sea, contabilizable al máximo y en consecuencia mecanizada

4.] derecho racional, es decir, derecho calculable. Para que la exploración económica capitalista se procese racionalmente es necesario que confíe en que la justicia y la administración seguirán determinadas normas.

5.] Trabajo libre, esto es, que existan personas, no sólo en su aspecto jurídico sino también económico, obligados a vender libremente su actividad en un mercado.

6.] Comercialización de la economía, bajo cuya denominación se comprende el uso general de títulos de valor, para los derechos de participación en las empresas e igualmente para los derechos patrimoniales. En resumen, la posibilidad de una orientación exclusiva, en lo que se refiere a la satisfacción de necesidades, en el sentido mercantil y de rentabilidad"⁷

Apreciada así, la globalización es reconocida como una Mundialización del capital, económico y cultural, de bienes y servicios, de símbolos y códigos, de dictados y persuasiones, de acciones que se debaten entre *continuidades y rupturas*. La globalización de la que hablamos, encarna hoy una propensión específica, una predilección: el **Neoliberalismo**.

La globalización a la neoliberal, obliga a entenderla, mínimamente como *el discurso y práctica hegemónica de un modelo civilizatorio capitalista en continua expansión*,⁸ es de hecho *la suma contundente de los supuestos de la sociedad liberal moderna* (Lander, 2001).⁸ Las sociedades actuales son neoliberales, pues la correlación de fuerzas y actores, provoca que el neoliberalismo, se halla vuelto el sentido común de nuestros días, se ha edificado como un lenguaje que lamina el entorno global, mediante centros, espacios y enclaves del poder instituido y a través de un discurso proclamado como único, natural y objetivamente irremediable:

"El neoliberalismo es una excepcional extracto, purificado y por ello despojado de tensiones y contradicciones, de tendencias y opciones civilizatorias que tienen una larga historia en la

⁷ Ianni, Octavio *Teorías de la globalización*. pp. 93-94.

⁸ A su vez, el neoliberalismo puede ser considerado como un liberalismo "revisitado", "corregido y aumentado". Ahora bien, El liberalismo se presenta como la suma de distintos desarrollos históricos, *"desde el inmovilismo de la economía medieval, el antropocentrismo renacentista, el racionalismo, el utilitarismo y el protestantismo"*, que ha ido conjugándose por siglos. Existen diversos liberalismos: políticos, filosóficos, económicos e ideológicos. Sin embargo tienen su base en el llamado *liberalismo clásico*, que se remonta a John Locke y Adam Smith, sus principios remarcaban que: *"el individuo es la fuente de sus propios valores morales; el proceso de comercio e intercambio entre individuos tiene tanto propiedades de eficiencia para lograr el bienestar colectivo, como de exaltación de la libertad; el mercado es un orden espontáneo para la asignación de recursos; el intercambio entre las naciones no sólo acrecentara la riqueza mediante la división internacional del trabajo, sino que tenderá a reducir las tensiones políticas y la guerra; y finalmente, la política pública deberá limitarse a las pocas preocupaciones comunes de los individuos, la libertad, la seguridad, la justicia, etc..."* (Bejarano, 1999). Este mismo autor enumera algunos rasgos distintivos, que contribuyen a la definición política e ideológica de la sociedad liberal en base a: *A) un compromiso con la libertad personal, definida como la no interferencia en las creencias y en la búsqueda de objetivos privados; B) Una política de libertad económica, a la que habitualmente se denomina laissez faire y C) Una doctrina de gobierno limitado y restringido a asegurar las funciones básicas de la organización de la sociedad, particularmente la libertad*. Es pues el liberalismo la fuente ideológica del neoliberalismo.

sociedad occidental. Esto le da la capacidad de constituirse en el sentido común de la sociedad moderna. La eficacia hegemónica actual de esta síntesis se sustenta en las tectónicas transformaciones en las relaciones de poder que se han producido en el mundo en las últimas décadas. La desaparición o derrota de las principales opciones políticas que ha enfrentado históricamente la sociedad liberal (socialismo real, y las organizaciones y luchas anticapitalistas en todas las partes del mundo), así como la riqueza y el poderío militar sin rival de las sociedades industriales de los países del Norte, contribuyen a la imagen de la sociedad liberal de mercado como la única opción posible".⁹

El neoliberalismo hace resurgir las ideas liberales, este renacer se desenvuelve quizá desde los años setentas con más sutura y predominio. El neoliberalismo es introducido como un requerimiento de transformación económica, que altera la intervención del Estado, hasta entonces agente económico y político regulador de las acciones públicas. El neoliberalismo crítica al Estado de bienestar que presuntamente debía garantizar el acceso a un mínimo de servicios, por ejemplo, el pleno empleo, permitir el acceso a la educación, la salud, la vivienda, etc... Podemos identificar perfectamente las raíces del neoliberalismo en el liberalismo clásico. Y señalar que este funciona como modelo político, ideológico y económico, pero tendríamos que añadir, que es posible descubrir simultáneamente al neoliberalismo como un poderoso influjo cultural, asociado a contenidos y replanteamientos, político-económicos y estructurales de las instituciones y actividades públicas y privadas, pero también como un influjo que cala en los procesos experienciales y subjetivantes, que son difuminados y hechos circular en la sociedad. El neoliberalismo es ante todo "el *compañero de cama gubernamental del capitalismo salvaje*" (McIaren, 2002), es acaso su núcleo ideológico, su línea discursiva preferida, su correlato, su golem perfecto.

En América Latina, el neoliberalismo comenzó a expandirse desde los años setentas¹⁰, en México específicamente, encontró un contexto favorable en los años ochentas dada la "petrolización de nuestra economía, el enorme crecimiento de nuestra deuda externa y una profunda crisis en el gobierno de José López Portillo" (Campos Vega, 2001). Con el neoliberalismo se busco enfrentar dicha crisis, con un conjunto de políticas económicas, que realizaba ampliamente (y eleva desde entonces) un discurso que señala errores, desajustes y desequilibrios provocados -a decir de este- por un Estado asistencial ineficiente y centralista. Este Estado benefactor es presentado como "costoso", pues malgasta los recursos a su alcance, así como por ser el "culpable" de impedir la participación de otros actores sociales en la administración de los recursos; es ante todo una introducción y posterior profundización de una racionalización económica, que en lo fundamental es un reajuste en la política económica y social.¹¹

En México la globalización neoliberal ha implicado entre otras cosas, la adopción de políticas que establezcan las bases de una regulación y armonización económicas. Esto conlleva la asunción de políticas de ajuste que pretendían una estabilización de la economía, a partir del recambio de un modelo de industrialización que fue denominado *Industrialización por sustitución de importaciones* a uno de estabilización conocido como *ajuste estructural*. Dicho ajuste fue monitorizado por organismos financieros internacionales (FMI, BM) con el objeto de reducir los déficit fiscales gubernamentales, entre los cuales, los gastos sociales sufrieron una gran depresión. Las políticas desplegadas por los gobiernos en turno desde principios de los ochentas, inducen a reducir la capacidad del Estado en el "control económico y político, para así liberar de trabas proteccionistas

⁹ Lander, Edgardo, et al. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. (perspectivas latinoamericanas)* p 12

¹⁰ Fabio Gentili, señala que fue la República de Chile el marco inicial de entrada al neoliberalismo en América Latina, dada la situación de dictadura que prevalecía entonces. También los regimenes políticos "democráticos" de carácter tutelar y con un alto grado de corrupción (v. gr. México).

¹¹ En distintos círculos se hace hincapié, en la preponderancia de "El pensamiento económico contemporáneo [que...] está impregnado por una suerte de fascinación en lo que respecta a los esquemas conceptuales de carácter clásico y neoclásico, mismos que, mediante una refuncionalización y actualización de su discurso, actualmente se ha difundido como pensamiento o modelo neoliberal" (Miranda, 1995)

el intercambio de capitales". Es decir que, existe un contexto político, económico favorable en el concierto mundial para la expansión de reformas y ajustes económico-sociales, particularmente en aquellas "economías en transición como la economía mexicana". El neoliberalismo se plantea, o podríamos decir de mejor forma, la retórica neoliberal, se propone una refundación social y política (no únicamente económica) y ubica su discurso en base algunos principios básicos:

- **Equilibrio Apertura externa:** a partir del propósito de renegociar un espacio más eficiente en el concierto mundial
- **Economía de mercado:** de acuerdo a la concepción liberal en la que de ninguna manera se debe impedir el libre movimiento de recursos y factores productivos.
- **No intervención del Estado en la esfera económica:** importante en la medida en que a este se le identifica como el principal elemento distorsionador del mercado.¹²

Como se planteaba anteriormente, la globalización como capitalismo expansivo a través del neoliberalismo, como práctica y discurso hegemónico, no se desarrolla por igual en todas las latitudes, pero se efectúa, o se implica de algún modo, variando su implementación, ya sea ajustando políticas, creando tratados, estableciendo prescripciones, aislando economías, condicionando prestamos, supervisando o monitorizando programas, sirviéndose de agentes políticos, soslayando o subsumiendo otras expresiones, etc... La globalización neoliberal no es ni lineal ni necesariamente progresiva, pues esta franqueada por variados fenómenos o desarrollos históricos, que le imprimen un perfil combinado tanto en el despliegue de sus políticas y prácticas, como en la conformación de su discurso. La globalización neoliberal halla encuentros y desencuentros, evanescentes o marcados, de sus interacciones con otras expresiones culturales o políticas: desde los avances tecnológicos a la crisis de la modernidad. Sus movimientos son consistentes y sólidos, pero aún así la globalización neoliberal, no es transhistórica o metahistórica, en tanto *"no es el libre desarrollo del mercado el que determina las políticas, sino que son las políticas las que definen el sentido y el comportamiento de los mercados. No son fuerzas inevitables e impersonales, sino poderosos grupos de interés, con sus fines humanos y contingentes, los que deciden, proyectan y aplican las estrategias del capital"* (Díaz-Polanco, 2002). Es la correlación de fuerzas políticas, económicas, ideológicas y militares, las que le procuran un predominio al capitalismo expansivo, una superioridad con rasgos *"histórico-universales"* nunca antes vistos, (como alguna vez Marx y Engels señalaran). Es este pues, el sustrato global actual: un capitalismo expansivo que se despliega a partir del entronamiento de una globalización neoliberal, globalización compleja y contradictoria. La globalización neoliberal es dominante y hegemónica, pero no totalizante ni infinita, es un proyecto histórico, con rasgos incabados y desiguales que componen la civilización capitalista actual. La globalización neoliberal se posesiona del horizonte social y político, pero sigue – y esto habría que decirlo - obedeciendo a procesos humanos y contingentes.

1.1.2 ENTRECRUCES DEL NEOLIBERALISMO Y LA CONDICIÓN POSMODERNA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

La globalización tiene una forma expansiva de desarrollarse - sin menoscabo de lo ya señalado - lo se agota en el impulso de las estructuras económicas, por lo menos tendríamos que concebirla más allá del flujo comercial y financiero, de centros de poder omnipotentes, sin rostro ni ubicación posible, más allá de la circulación del capital que se realiza a espaldas de los sujetos. Es decir, la

¹² Cfr. Anaya Duarte, Gerardo. *et al.* (comp). *Neoliberalismo*. pp. 19-20.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

20

globalización es algo más que una entelequia monetaria; es antes que nada un proyecto político-cultural hegemónico que a través de actores bien concretos implementa estrategias de dominio, no sin conflicto y complejidad. Por lo que no mueve a placer a todo el mundo, pero lo persuade de múltiples formas. Sin embargo, dado el signo expansivo de la globalización (ya que toca esferas sociales, culturales, educativas y formativas), su hegemonía se basa precisamente en el poder de cristalizar en distintos ámbitos y espacios. En este sentido la globalización neoliberal configura diversas prácticas y discursos legitimantes de su dominio, su lógica penetra obviamente a las fronteras económicas, pero fundamentalmente (y aquí habría que poner el acento) penetra en las formas de organización política, social y cultural con las que coexiste. Un rasgo distintivo de este escenario, es la tensión que se establece entre las políticas sociales (entendiendo a estas como el diseño, organización y ejecución de proyectos y programas por parte del Estado, conformadas alrededor del bien común: salud, vivienda, empleo, trabajo, educación), y también con las prácticas discursivas que fomentan: el insistente discurso de que el Estado se aparte cada vez más de estas prerrogativas sociales, las cuales recubren la reproducción del capital no sólo a nivel mundial sino local. La globalización como flujo incesante de políticas y prácticas con significado neoliberal opone directamente a la cultura y a la economía (no las aleja pero redefine sus modos de relación), de hecho existe una contradicción, que subyace o se muestra más decididamente, respecto al proceso de economización que está experimentando la cultura. El proceso en el que se intenta reducir lo cultural a lo económico, se establece dependiendo de las diferentes mediciones que las enlacen. Cuando hablamos de cultura y economía, lo hacemos considerando la interrelación de éstas, para lo cual, remarcamos el efecto diferencial de un proyecto hegemónico neoliberal, que prodiga sus influencias y condicionamientos como productos sociales y culturales. Que en el trayecto por la búsqueda del consenso, la globalización neoliberal vía sus actores y sujetos sociales, asimila o refuncionaliza otros fenómenos político-culturales, inclusive altermos a ésta. Por lo que en ese proceso de incorporación algunos de los componentes de esos "otros" fenómenos de carácter político-cultural con los que la globalización neoliberal se entrecruza, son acentuados, apropiados, soportados o resignificados, por lo que algunos de los elementos constitutivos de tales fenómenos, son de un carácter permanente y que se extienden, mientras otros, son disueltos o perdidos en esta relación dictada, por una lucha por el dominio cultural y político global.

En suma, debemos resaltar que toda conformación hegemónica, es al fin y al cabo, un problema vinculado a la producción de una unidad cultural sobre *la base de una común y general concepción del mundo* (Gramsci, 1981). Dicho de otro modo, la hegemonía se consigue estableciendo determinados vínculos político-pedagógicos entre las fuerzas dominantes y las fuerzas alternas, vínculo que se genera a través de un proceso complejo y asimétrico, caracterizado por la lucha. Esto es importante de señalar, ya que anteriormente se comentó que la globalización neoliberal se entrecruza con otros fenómenos con los que mantiene una relación intrincada, que aviva y da contexto al escenario de desabrigo y mutación, que están experimentando las instituciones, las organizaciones, las relaciones, las prácticas y los sujetos actualmente. Y que viene a redefinir las formas en que clásicamente se asumían. Son múltiples las manifestaciones o fenómenos culturales que se vertebren con el neoliberalismo y la globalización, pero vamos a centrarnos en dos de ellas, que presentan un particular relieve, pues imprimen y dan su toque particular, en la transformación del estado actual de cosas: *la tercera revolución tecnológica y la condición posmoderna*.

- **Tercera Revolución Tecnológica:** se alude con esto, a el avance de la tecnología en los últimos años del siglo XX, como la informática, el Internet, la fibra óptica, la telefonía celular, que deriva en la aceleración de procesos ya existentes (iniciados con la televisión, la radio y el teléfono) pero que significan innovantes formas en la manera de experimentar y experimentar la realidad, en el uso del lenguaje, en las formas de leer y escribir y de comunicarse en general dentro del mundo actual (Sacristán, 2001). Se conciben como formas novedosas de ampliar la comunicación, la percepción e interacción, que emparentadas con el desarrollo de otras formas de avance tecnológico y científico (clonación y nanotecnología, etc...) presentan un horizonte inédito, y abre distintas posibilidades, así como conflictos de diversa magnitud (cultural, ética, jurídica y política).

El avance de la tecnología, trae consigo un acelerado proceso de extensión de la globalización, y es precisamente la tecnología la que ha facilitado una potenciación de fenómenos de muy amplia

resonancia planetaria, y conjuga de igual modo experiencias comunicativas, formativas y de alineación. La introducción de nueva tecnología desborda los procesos espacio-temporales en una comunicación más veloz, en un intercambio más profundo de mercancías, de códigos, de símbolos y prácticas (decididamente cercana a la modernización, entendida como la automatización de la modernidad). Desde luego esta globalización de la tecnología, nunca es simétrica ni homogénea, ya que depende de la posibilidad de acceso, incorporación e internalización material y subjetiva que se tenga de ella. La cual no es precisamente popular ni necesariamente extensiva a todas y cada una de las diferentes capas sociales. Sin embargo la idea de que el mundo se halla conectado permanentemente y libre de fronteras, recalca poderosamente dentro del imaginario de la gente.

- La Condición Posmoderna: la crisis provocada por el fin de la hegemonía bipolar, ha llevado a discutir la finitud y los alcances del proyecto de la modernidad, esto ha traído entre otras cosas, una crítica y erosión de la época que vivimos, que se caracteriza por " *un desvanecimiento y la carencia de fundamento de los grandes relatos [...] la línea de relato englobadora mediante la cual se nos cierra en la historia cual seres que poseen un pasado determinado y un futuro predecible*" (Giddens, 1993). Así como " *la crítica histórica a los desarrollos unilaterales e insatisfactorios de la modernidad, [...] hace referencia a un pensamiento que enfatiza la discontinuidad, la carencia de fundamento, la pluralidad, la diversidad y la incertidumbre*" (Pérez Gómez, 1998).

Al igual de lo que ocurre con el término de *globalización*, la *Posmodernidad* alude a una complejidad de referentes discursivos y a una diversidad de acontecimientos históricos, que en este caso critican, erosionan, abandonan, recomponen o reniegan de la modernidad (de cualquier modo siempre en trato o referencia a la modernidad). Una modernidad que habría que decirlo, está definida por una condición de encumbramiento a la lógica de la razón, " *la razón como instrumento predilecto, asistiendo al ser humano, con la cual puede acceder a ordenar la actividad científica y técnica. Dirigir y dar sentido a las personas, administrar las cosas, sin la utilización de poderes e influencias exteriores o extraordinarias*"¹³. En ese entendido, nos parece inestimable la relación que se produce entre la globalización y la posmodernidad. Al intentar encuadrar las conceptualizaciones que se refieren a la posmodernidad, se puede encontrar tanto autores diversos, como con posiciones disímiles que son consideradas posmodernas¹⁴. Sin embargo como

¹³ Según Alain Touraine, Max Weber caracteriza a la modernidad como un proceso primordialmente de racionalización, donde el hombre y la sociedad han sido sometidos a una configuración mental, de comportamiento y motivación que se corresponde con el modo en que estructuralmente fueron organizándose las instituciones y por ende la producción y la administración pública. Touraine, desde su particular perspectiva supone que esto se debe a " *La concepción clásica de la modernidad es pues, ante todo, la construcción de una imagen racionalista del mundo que integra al hombre en la naturaleza y que rechaza todas las formas de dualismo del cuerpo y del alma, del mundo humano y de la trascendencia*" (Touraine, 1994).

¹⁴ Las formulaciones sobre la posmodernidad son múltiples y se acufian desde distintos enfoques, sería imprudente establecer de antemano una generalización esquemática o equivalencia a priori, pero es posible articular a algunos autores y sus planteamientos, en base a la idea del *debilitamiento del pensamiento moderno o la erosión de algunos de sus elementos*. Por tal motivo, nos vamos a permitir realizar una muy pequeña revisión acerca de algunos de sus exponentes y sus postulados, asegurando que no forman una corriente homogénea, pero intentando presentar una visión un poco más amplia del fenómeno posmoderno:

Eduardo Nizkorich es calificado como el precursor de la posmodernidad, de hecho *Hebermas* lo cataloga como la *plataforma crítica de la posmodernidad*, desarrollando críticas a la filosofía, la metafísica, la historia, la ética, que de alguna suerte engloban el pensamiento occidental. Por algunos otros, es considerado como *antimoderno*, ya que critica tanto la razón ética como práctica, rechaza la racionalidad moderna y reclama la preponderancia de las *pulsiones espontáneas de la imaginación y la afectividad* (poético-dionisiaco).

Jean Francois Lyotard, plantea que el pensamiento moderno se caracteriza por estar guiado por *metarrelatos* de todo tipo: *religiosos, racionalistas, especulativos, científicos, emancipatorios o catastróficos*, que tenían la misión de *predecir un futuro universal*. Cuestiona, el funcionamiento, la presunta unidad y armonía de la sociedad. Por lo que propone la aparición y construcción de los *pequeños relatos* en diferentes campos, con *temporalidad y regionalidad* propia.

parte de una presunción habitual que de la *posmodernidad* se hace, vamos a registrar ciertos rostros inevitables con los que regularmente es asociada y catalogada la posmodernidad, como *horizonte de una cultura*, propiamente posmoderna, vale la pena citar la apreciación que hace Cesáreo Morales a este respecto, la cual confiere a éste horizonte rasgos característicos:

- A) *Resistencia a integrarse en un cuadro conceptual sistemático y coherente.*
- B) *Red de mundos heterogéneos.*
- C) *Redescubrimiento de la contingencia y la diferencia.*
- D) *El fin de: - los grandes horizontes*
 - *la historia como acontecer teleológicamente ordenado.*
 - *Universalidad etnocéntrica*
- E) *Oleada de indiferencia ante los poderes:*
 - *Política*
 - *Y del Estado.*
- F) *Fin de la racionalidad fincada en los terrenos de la verdad definitiva.*
- G) *Apertura a nuevas corrientes sociales, políticas y culturales, distintas de las que presidieron la modernidad...¹⁵*

La impresión de desfundamiento, vaciamiento y erosión que ofrece la posmodernidad, nos invita a un momento de refinación de ciertas categorías o conceptos, en este tono, sin el ánimo de clasificar, es pertinente anotar en extenso, la diferenciación que plantea Pérez Gómez (apropiándose de las posturas y el pensamiento de Hargreaves y Schwadt) sobre la condición posmoderna y las relaciones que establece con otras de sus unidades histórico-culturales. Dicha distinción es lo suficientemente comprensible y con la cual concordamos para ir ubicando las relaciones posibles de la posmodernidad, no sólo como categoría problemática sino como referente histórico:

Michel Foucault, analiza las formas y discursos tanto de Nietzsche y Freud como de Marx. Además plantea el carácter dual de la filosofía occidental, pone énfasis en la dispersión, recupera de Nietzsche la crítica de la historia a través de la genealogía incorporando la dimensión que se escabulle a la razón, la predicción, la unidad, la completud y la verdad absoluta de los procesos históricos. En el lenguaje, expone que hay dos sospechas: una es que el lenguaje no dice exactamente lo que dice, transmite algo y esconde otra cosa. La otra sospecha es que el lenguaje rebasa la forma verbal, puesto que hay otras cosas que hablan y no son lenguaje.

Jacques Derrida, pensador de la diferencia, intenta salvaguardar la diferencia en las interpretaciones, le otorga un carácter determinante a la individuación, la materialidad y la temporalidad en la conformación de la diferencia; a través de una hermenéutica metafórica, realiza una crítica a la metafísica de la presencia y del logocentrismo.

Gianni Vattimo, sostiene que la modernidad en sus aspectos esenciales ha concluido, ya que la historia no proporciona un proceso unitario con un centro fijo, sostiene que "no hay una historia única, hay imágenes del pasado, propuestas desde diversos puntos de vista y es ilusorio pensar que hay un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar a todos los restantes". (Cfr. Buenfil Burgos, 1995; Beuchot, 1997). Es necesario señalar que los autores mencionados no se autodenominan posmodernos, y algunos de ellos han mantenido serias divergencias entre sí (v.gr. el debate entre Foucault y Derrida sobre razón, textualidad y discurso) pero forman parte del pensamiento contemporáneo, junto con otros más, que identifican la precariedad de los límites conceptuales de la modernidad, de sus elementos y procesos históricos, sin que tomen una posición obligadamente paralela: Martin Heidegger, Gilles Lipovetski, Jean Baudrillard, Richard Rorty, Daniel Bell, son señalados continuamente, cuando se alude ha algún rasgo que pudiera evocar la posmodernidad.

¹⁵ Cfr. Pos. De Alba, Alicia. et al. (comp.). *Posmodernidad y educación*. pp. 134-135.

"La postmodernidad o condición postmoderna, podría definirse como una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de la información a todos los rincones de la tierra.

[...] El pensamiento posmoderno o filosofía postmoderna hace referencia al pensamiento filosófico y científico que se desarrolla tanto por la crítica histórica a los desarrollos unilaterales e insatisfactorios de la modernidad como la proliferación de alternativas marginales y a la cobertura intelectual de las condiciones sociales y formas de vida que caracterizan a la postmodernidad. La filosofía postmoderna es lo que más se identifica con el término genérico postmodernidad que se utiliza habitualmente. Hace referencia a un pensamiento que enfatiza la discontinuidad, la carencia de fundamento, la pluralidad, la diversidad y la incertidumbre en la cultura, las ciencias, las filosofías y las artes.

[...] El postmodernismo por otra parte hace referencia a la cultura e ideología social contemporáneas que se desprenden de y al mismo tiempo legitiman las formas de vida individual y colectiva derivadas de la condición postmoderna. En este concepto debe incluirse la cultura "popular", caracterizada por la mezcla de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo, que se esta generando en la sociedad global de intercambio mercantilista y financiero [en que...] se mueven la economía, la política y la vida social de los grupos humanos ya integrados o excluidos en la denominada "aldea global"¹⁶

Convinando que lo que se denomina posmodernidad o condición postmoderna es aún discutible: como constructos teóricos de amplia base conceptual y epistemológica, como prácticas discursivas, como teorías, como momento histórico. Más aún si es o no pertinente señalar si Latinoamérica vivió, vive o supero la modernidad y debate desde ahí la posmodernidad. Cuestiones que nos estaríamos en condiciones de concluir ni es nuestro fin ilustrar, pero consintiendo que los fenómenos con la que es relacionada la postmodernidad, comparte espacio con sucesos concretos y generalizados – geográfica e históricamente, marcados por una infinidad de sucesos políticos: la caída del muro de Berlín, el fin de la hegemonía bipolar entre E. U y la URSS, la recomposición de Europa del este, etc...- que recubren a diferentes manifestaciones culturales, con sus debidas equivalencias, subordinaciones y fugas, en un horizonte político-social amplio.

Así nos ubicamos preferentemente en la noción de que coexistimos en una condición postmoderna y en base a un postmodernismo rescalitrante, que se define en tanto la postmodernidad es una condición concomitante del horizonte actual, orientado por el impulso de un modo civilizatorio, que parte de la línea argumentativa de que vivimos una globalización del mercado, que atende sus expresiones y cristalizaciones específicas, como pueden ser sus políticas de racionalización, sus proyectos de mercantilización, sus establecimientos en modos de vida e ideologías varias (donde sobresalen las meritocráticas, individualistas, hedonistas o nihilistas). La condición postmoderna es un componente de vida asociada al neoliberalismo, los cuales no pueden ser tomados como sinónimos, pero si como unidades empalmadas junto con otras más en un contexto histórico vasto. Ello exhibe un horizonte que sirve de contorno pues predomina en él, de forma contradictoria, una interpelación y crítica necesaria a muchos discursos ciertamente rebasados, pero en la que igualmente se produce una acotación y marginación de los discursos y prácticas que proporcionaban sentido a los sujetos y las instituciones de la sociedad.

La globalización ligada a los avances tecnológicos, a la condición postmoderna y al dominio neoliberal de las sociedades, se ostenta como una oleada de significados contrapuestos sobre la sociedad moderna, ligados a sus impulsos de dominio y extensión cultural, económica, política y social. Sobresale en este horizonte, una cultura y un legado cultural que sirve de nutriente material

y simbólico en la permanente construcción de los individuos y sus relaciones. Hoy día, con la asunción del neoliberalismo, con el sentido ambiguo que la condición posmoderna procura (y aquí también el pensamiento posmoderno). Son precisamente las mediaciones sociales y culturales de las que se vale la formación y la educación, las que se hallan en aprietos. Como parte de los complejos procesos de globalización que vivimos, ésta socava nuestra realidad, revelando una "crisis de percepción, representación y formación social", tanto es así, que "desacraliza los espacios considerados sustantivos en la conformación y organización humana"; nos referimos a "las instituciones, aquellas que produjeron los juicios de normalidad, las normas codificadas que posibilitaban el orden, el desarrollo y la coexistencia social" (Touraine, 2000).

En este momento, las instituciones y los sujetos, se repiensa, se desdibujan, se reescriben; la presunta secuencia lógica entre lo individual y lo colectivo, la correspondencia normal entre sujeto y cultura, entre comprensión y destreza, es puesta en duda. La globalización neoliberal pondera un mundo social que refleja inevitablemente las condiciones reales y simbólicas de existencia, de hecho damos e incorporamos el sentido que esta ofrece, en suerte que tutela de algún modo nuestras acciones, en tanto acota el contenido de la cultura en base a formas particulares de información, de valoración, circulación e instrumentación de las que se vale. La imagen que poseemos hoy día de la cultura, es el de una cultura globalizada y posmoderna, que pone de rodillas algunos de sus elementos y valores considerados "esenciales". Una cultura plegada a ideas e imágenes sumamente potentes, como contradictorias: homogeneización, multiculturalismo, libre mercado, privatización, competencia, individualismo, etc...¹⁷.

1.1.3 EL DESGASTE DEL RETRATO MODERNO DE LA EDUCACIÓN

Si algo se halla seriamente conmovido en la globalización es la cultura, aquella que dada de sentido, y da rumbo al carácter y al comportamiento de los sujetos que la componen. Y que dota de los abruptos movimientos de aceleración y cambios económicos, políticos, tecnológicos e ideológicos que la globalización supone, la cultura se dispone a desprenderse de formas culturales previamente producidas y hace circular otras, sin que desaparezcan forzosamente las anteriores. Lo cual proyecta un proceso de cambio constante y contradictorio, esto perturba legitimidades y poderes establecidos. La globalización ligada al neoliberalismo, al avance tecnológico y al horizonte posmoderno, genera un estado de mutación donde se yuxtaponen, subyacen, se mezclan, se penetran, se producen y se alteran: ideas, valores, prácticas, sujetos e instituciones. Proporcionando una imagen cultural borrosa o cuando menos confusa. Que en este caso, es una cultura rodeada de fuertes desigualdades, que se orienta como una cultura abierta y asimétrica, sobresaltada en este momento por los demonios del mercado y la racionalización del capital. El desarrollo de las representaciones y de las formas dominantes de socializar, educar o formar a los individuos, están indefectiblemente ligadas a los procesos de globalización cultural, política

¹⁷ Conviene subrayar que nos referimos al concepto de "cultura", tomando el sentido que emplea Ángel I. Pérez Gómez en su libro *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, al señalar que "cultura es el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinada". Para nosotros la cultura globalizada debe entenderse como una construcción social que interactúa y se genera en un marco político y económico neoliberal, dicho marco conserva un grado más o menos permanente, un estado que se comparte, que posibilita que haya un arraigo y una subsistencia de sus significados y expectativas. Esta claro - por otra parte - que las relaciones que forman la construcción social que se desarrolla en la globalización no son unilaterales ni mecánicas, ya que si bien se configuran alrededor de exigencias ligadas al marco de desarrollo (político-económico), pero también cercanas al despliegue de resistencias y alternativas de sus influjos.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

25

y económica, por tanto *"lo que afecte a la cultura en general afecta a la educación, por la sencilla razón de que los fenómenos educativos son también de enculturación"* (Gimeno Sacristán, 2000)¹⁸.

Existe pues un contexto en el que pueden ser enmarcados (para los fines de este trabajo, considerados centrales) dos elementos culturales seriamente erosionados por la globalización: la educación en términos amplios y la escuela pública en un plano específico. La relación entre sujeto y cultura, entre sociedad e individuo, inserta como está en una compleja trama globalizada, con multitud de referentes, algunos más fuertes que otros, unos más consistentes y sólidos, plantea seriamente la obsolescencia, la viabilidad o la pertinencia de transformación que las instituciones están realizando. Las instituciones educativas como expresiones culturales y como mecanismos específicos de enculturación y socialización, y sobre todo como mediaciones necesarias para la formación de los sujetos, quedan expuestas al arbitrio instrumental de la racionalidad neoliberal.

El cuestionamiento profundo se ubica en el plano de considerar que las instituciones educativas poseen limitaciones sociales y políticas, fundamentadas tanto por su relevancia histórica, como por su pertinencia cultural actual. Este cuestionamiento adquiere plena consideración, si observamos que nunca como hoy las instituciones de educación, son reiteradamente impugnadas por los discursos íntimamente ligados al mercado. Si algo se ve afectado, y redefinido en la globalización, son los establecimientos educativos que soportaron junto con otras instituciones, elementos e imágenes, el programa de la modernidad, que se desplegó en proyectos, políticas públicas y políticas sociales, que en pocas palabras se constituyeron como una serie de ideas-fuerza de enorme trascendencia social y cultural. Tal vez el aspecto sustantivo de la sociedad y la cultura moderna es la legitimación que obtuvo y alcanza la educación escolarizada, a nuestro parecer no existe una creación cultural más fuerte y vigorosa que se halla derivado de la modernidad, que la idea de proporcionar educación como un bien universal. Ciertamente es que la extensión de la escolarización (como toda obra humana) se halla ligada a un proyecto o modelo de sociedad. Así la escolarización en principio se desarrolló en una sociedad incipientemente moderna, que se identificó por un naciente modelo capitalista y asentado en una cultura occidental que vio crecer ante sí, una presión industrial y urbana excepcional. El advenimiento de la modernidad como acontecimiento histórico, introdujo una ruptura del viejo y el nuevo orden (del antiguo régimen absolutista a la liberalización del Estado), lo que definió la plataforma sobre la que se instauraron, las nuevas sociedades concretadas como *naciones*. Si bien la construcción inicial y la consolidación del Estado tuvo un desarrollo histórico prolongado (que no deseamos ahondar), éste presuma reunir a la comunidad territorial, de lengua y de cultura en base a la idea de igualdad, lo que confirió un carácter supuestamente "homogéneo", al desarrollo de sus procesos sociales y a la implementación de sus proyectos de constitución nacional.

Las escuelas tal como las vemos y conocemos hoy, han tenido cambios considerables, pues responden a los contextos a los que se hallan asegurados, y que son conformados por una amalgama de distintos residuos, estamentos e innovaciones político-culturales, propias del discurso y práctica, que elevaron a la escuela como empresa sociocultural necesaria, es decir, la escuela es un producto histórico compuesto por ideas y fuerzas sociales múltiples, por prácticas y agentes diversos que la adecuan a contextos específicos. Sin embargo, las escuelas son y han sido atravesadas por la fuerza y hegemonía de un proyecto histórico capitalista que estableció un amplio consenso en los ideales que debían ser promovidos por la educación a través de la

¹⁸ Esta posición nos parece pertinente, ya que compartimos la idea de que *toda proceso social responde a complejas formas de sistematización de la cultura y de la educación* (Puiggrós, 1994). Las cuales no se restringen (aunque las contempla) al establecimiento de instituciones edificadas para el efecto de educar, ya que adquiere una dimensión más amplia, al ligarlo a los procesos de formación, que se sitúan tanto dentro de la educación escolarizada, contemplando sus procesos de enseñanza-aprendizaje, la determinación y producción de sus instrumentos y prácticas de realización. Como por los procesos de endo, trans y multiculturalización que se edifican a partir del proceso de subjetivación de la cultura, es decir un aprendizaje de y por medio de la cultura, lo cual proporciona no sólo una forma de proceder sino el sentido y propósito de tal hecho pedagógico-cultural.

escuela.¹⁹ Y que de un modo u otro, las escuelas siguen proporcionando sentido (contradictoriamente si se quiere) actualmente a lo que la educación, la enculturación y la formación pueden proporcionar a los individuos a partir de la objetivación de la cultura. En este plano se consiente junto con otros autores, que podemos distinguir aunque de manera paradójica, algunos motivos que recubren la escuela y específicamente a la escolarización aun hoy día (como legado o influjo) en un sentido plenamente moderno:

*" A) la reproducción o transmisión de la cultura objetivada - la tradición cultural codificada disponible, formada por el conocimiento, las formas estéticas, habilidades diversas, etcétera - , así como la de los métodos para crearla y las actitudes y los valores para revisar o crear todo eso. B) el cuidado del desarrollo y consolidación de la personalidad global de sujeto inmaduro dejado en manos de la educación escolarizada (versión actualizada y dulcificada del disciplinamiento). C) la socialización de ese sujeto dentro de un marco de valores de referencia que potencien comportamientos responsables como ciudadano y miembro de una sociedad (bajo la guía kantiana de una moral autónoma, laica). D) la preparación para su participación eficiente en las actividades productivas, reales y posibles, de la sociedad presente o futura. Estos cuatro grupos de impulsos están presididos por un principio común a todos ellos: La idea de universalización de lo que representan esos bienes en condiciones de igualdad para todos, como ideal democrático "*²⁰

La educación constituida a partir de la escuela surge ante la necesidad de cohesión social y gobernabilidad, es tanta su predominancia, que se había explicado la idea moderna de que la educación sólo es posible si es definida, preferentemente a través de la escuela (esa idea no significa que la educación sea sinónimo de escolarización ni viceversa). Las diversas manifestaciones de escolarización que han incorporado el legado moderno de la educación, han acunado singularidades, dependiendo del contexto, las fuerzas y agentes sociales que la impulsan o la subvierten, y que en todo caso, podríamos decir que la modelan hacia la complejización de sus funciones. Las creaciones culturales que se encarnaron sobre el programa de la modernidad y que se reunieron alrededor de las ideas de progreso, libertad y justicia se fundaron como grandes narrativas que acompañaron y dieron sentido a los fines y las prácticas de la educación moderna, que en sus distintas dimensiones se busco contribuyeran a:

- A) la difusión, reproducción e innovación del conocimiento a través de la cultura objetivada (como la demostración más poderosa de la escolarización, en su dimensión racional)
- B) la inserción de los individuos en el mundo social y productivo (como una dimensión pragmático-funcional)

¹⁹ Las escuelas están insufladas por el espíritu de la modernidad, tras la victoria de la revolución francesa y el triunfo de la revolución industrial, se produjo un estallido coloreado fuertemente, por un espíritu ligado a la cosmovisión secularizada del progreso, en base al desarrollo científico, fincado en la razón y plegado a ideas fuerza como las de libertad, igualdad y soberanía popular. Las cuales se vieron como propósitos idealizados por las sociedades y los hombres. Esto originó la predisposición de la modernidad, a generalizar, dos condiciones trascendentales: como primera, el progreso ligado al continuo perfeccionamiento del saber científico, lógico, artístico y a todo aquel instrumento que sirvieran para resolver los problemas que presenta la naturaleza y la sociedad; como segunda, centrada en el mejoramiento de la condición moral y espiritual del hombre. (Gimeno Sacristán, 1996; Díaz Barriga, 1995) Martínez, Bomm y Narodowski distinguen claramente el problema de la universalización escolar, via el proceso de incorporación y discontinuidad que provoca: *La escolarización contiene algunas líneas constantes que parecen ser típicas de la cultura occidental, pero que sufren un proceso de adecuación histórica y que pueden expresarse regional, nacional o localmente. En tanto histórico, este proceso supone la existencia de discontinuidades a lo largo del tiempo, por lo que, si bien es posible distinguir una línea general de escolarización, la misma está compuesta por estratos distinguibles en términos analíticos, aunque guarden múltiples relaciones entre sí. Este proceso supone la existencia de distinciones tácticas, limitadas por factores de orden económico, político o geográfico* (Martínez Bomm-Narodowski, 1996)

²⁰ Gimeno Sacristán, José. *Poderes inestables en educación*. p. 182.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

27

- C) la función civilizatoria y disciplinadora (como una dimensión *gubernamental* de reproducción social y cultural)
- D) la cultivación para el desarrollo, bienestar y felicidad de los sujetos (como la dimensión humanizante e ilustrada de la educación)

En América Latina, el cruce de la escuela, los sistemas educativos y la constitución de las sociedades modernas e independientes, se vio articulado por un eje aglutinante y fundacional: el Estado nacional.²¹ En este sentido y suponiendo que América Latina supuso procesos históricos permeados en algún grado por la modernidad, la ubicaríamos como una modernidad *sui generis*: Tardía e inconclusa, diferenciada, combinada, con conflictos irresueltos entre sus distintos proyectos de constitución como sociedades independientes, en la desigual y nunca total incorporación al pensamiento liberal-moderno, que a través por distintos momentos de opacidad y brillo en su despliegue discursivo y práctico. Y que fue (y es) asumida de diferentes formas por las instituciones y por los sujetos latinoamericanos, encontrando acomodos o fugas diversas a su desarrollo. Una modernidad unida a la idea de progreso, progreso mutado en desarrollo y desarrollo vuelto dependencia. Una modernidad funcional o modernizante, es decir, una modernidad edificada en América Latina como modernización.

El Estado nacional latinoamericano (por llamarlo de algún modo) fue pieza clave en el avance, de la extensión de la educación a capas amplias de la población, intentando formar ciudadanos y constituir una nación que reuniera a los sectores heterogéneos, cultural y socialmente diversos que la componían. Siendo un signo moderno, la instrucción pública se tomó en el ámbito que podía ligar la constitución de la nación, lo mismo que la enculturación, el disciplinamiento y la posibilidad de ascensión social, en pocas palabras, la escolarización en América Latina adquiere perfiles fundamentales, un dispositivo con rasgos político-pedagógicos muy evidentes: la inserción cultural y política de la población escolarizada.

En México se estableció un sistema educativo que podemos llamar moderno, soportado, en una típica cultura de la ilustración y entlazada a un control estatal. De hecho la educación pública nace con el liberalismo (1833) al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instituciones para ofrecer servicios educativos, que con aún un efecto limitado, sentaría las bases para el

²¹ Podemos señalar que con sus variaciones, y sin sobresimplificar el proceso de ruptura entre la colonización y la independencia de la mayoría de los países latinoamericanos, cosa que merecería una reconstrucción histórica profunda, pero con la intención de mostrar que la incorporación de las ideas y el espíritu de la modernidad fue conflictiva, estamos en capacidad de señalar que los Estados nacionales en América Latina fueron edificados contemplando las siguientes características. Países marcados periféricamente por la colonia o considerados de modernización temprana, los cuales tuvieron una débil asimilación de su población indígena y en cambio una gran incorporación de inmigrantes europeos que posibilitó una mayor homogeneización e independencia (sobre todo Argentina y Uruguay), están también, los Países marcados por su multiculturalidad, de amplia base indígena y con débil herencia liberal-burguesa (México, Guatemala, Colombia, Perú, entre otros). Y por otro lado se encuentran, los Estados nacionales definidos como Estados oligárquicos, con grupos de interés complejos, pero con una limitada representatividad política, dominados por los propietarios de la tierra y la incipiente burguesía urbana que poseía contacto con el exterior. (Cf. Ossenbach Sauter, Gabriela, *Estado y educación en América Latina apartir de su independencia (siglos XIX y XX)*. Revista Iberoamericana de educación, número 1, enero-abril, 1993. Es por demás interesante revisar sobre todo, el apartado referido a *el transplante europeo de Estado liberal a Iberoamérica* contemplado en ese mismo número. En este mismo sentido Carlos Alberto Torres define que existen tres grandes formaciones sociales en América Latina (derivadas por supuesto de revoluciones sociales) que desembocaron en regímenes políticos en el que han imperado tres tipos de Estado: *el Estado liberal conservador*, *el Estado desarrollista* y *el Estado neoliberal*. Modelos marcados por expresiones de autoritarismo de carácter popular, corporativo o militar (dictatorial). En este supuesto, *el Estado liberal conservador* formó los sistemas educativos entre 1880 y 1930, marcados por la crisis del 29, *la segunda guerra mundial* y *el imperialismo norteamericano*. *El Estado desarrollista* se presenta a mediados de los cuarentas, como eje rector y regulador de las actividades públicas, en base a un patrón de modernización, que influyó en la determinación de la escolarización como base para la formación del capital humano, y después apartir de los ochentas, *el Estado neoliberal* con su modelo de estabilización y ajustes estructural

desarrollo de la *educación pública, gratuita y laica* (inclinados en ese entonces al enciclopedismo pedagógico europeo), derivados tanto de la lucha de reforma como del triunfo de la corriente liberal. El sistema educativo mexicano, como tal, es el resultado de la asunción del control del Estado de la educación y por la institucionalización de la educación pública (del efecto compuesto de la instrucción y la escolarización)²². La consolidación de la educación a través de la escuela pública, su universalización ligada a un pacto de desarrollo social y humano, ha contribuido en mayor o menor medida, a fundamentar, dirigir y organizar el ideal de progreso como un valor de las sociedades modernas, la modernidad se universalizó, asumiéndose real o retóricamente las ideas de la ilustración.

La educación escolarizada se ha convertido hoy día, en una representación casi obligada, por lo que las sociedades consideradas democráticas, la utilizan como factor de legitimación social. Dado el hecho de que independientemente de sus connotaciones, debido a su adecuación contextual, local o regional, nacional o internacional, y a sus promesas incumplidas de emancipación, es una institución *cuasi* inevitable en las sociedades actuales. Esto provoca un escenario sumamente contradictorio, pues no obstante la discusión y crítica que se le prodigan a las escuelas, no hay forma de negarla sin más. Tanto es así que se estimula la idea, más retórica que cierta, utilizada por los gobiernos en América Latina, de que la educación sustentada por la escuela es una imagen ineludible y propagada como necesaria para el desarrollo de los pueblos. Por lo que se erige la imagen borrosa, pero al fin y al cabo como un referente cultural, de que *"todos son educables en alguna medida y de que la escolarización es un carácter antropológico de las sociedades complejas"* (Gimeno Sacristán, 2000).

Sin embargo, la educación y la escuela pública no se mueven en el vacío, sino dentro y para una sociedad históricamente condicionada. Las sociedades actuales son neoliberales, en su centro la cultura moderna, escuela pública incluida, palidece y su entramado potente de creencias, expectativas y promesas, están girando y dando tumbos en un horizonte neoliberal-posmoderno. Los principios que inspiraron a la educación y a su posterior extensión como bien público, se ve amenazada por un contexto violento de devastación social, el cual se puede traducir, tanto en la contracción de categorías consideradas esenciales en la determinación de sus diferentes dimensiones y propósitos socioculturales como en el reajuste que hace del diseño de sus consumaciones o desarrollos prácticos (llámese *finés substantivos y políticas educativas*). La erosión de la educación y la escolarización no debe hacernos suponer que estas desaparezcan totalmente pero sí en su *radicalización*. Al plantearse la insuficiencia del fundamento que impulsaba la educación, en la implementación, organización y diseño de la educación, como ilustremente se pensaba, se lleva al límite su papel, a partir principalmente de un asalto doble: del *desfondamiento* de la racionalidad, y la asunción de la globalización neoliberal, de la cual, valdría comentar los efectos contrastantes y combinados que produce en la educación en general y en la escuela principalmente.

Particularmente a partir de un tremendo desfondamiento de la racionalidad obtenida, incorporada y asumida en la modernidad, que trae como principal consecuencia la generación de un proceso que podríamos ubicar en dos niveles - por una parte - desemboca en el desvanecimiento y la relativización de los relatos, como fines últimos (perdida de fe en el progreso limitado, justo e igualitario de la humanidad). Lo cual "redefine" políticamente el poder sustantivo de la razón y sus varias creaciones socioculturales (El Estado y la escuela, por ejemplo) situación que revela que no fue el carácter reflexivo de la razón el que domino el horizonte sino la *lógica instrumental*, es decir, no hubo modernidad sino una funcionalización de ésta (modernización).

²² Adriana Puiggrós en su libro *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, elabora un diagnóstico más puntual, cuando se refiere al sistema educativo mexicano, como un sistema colmado de combinaciones y antagonismos: *"México, donde se desarrolló tempranamente un sistema educativo complejo, constituido por escuelas y programas educativos culturales diversos, que creó el ritmo de la construcción de la hegemonía estatal. Probablemente México es el país que ha logrado articular mejor una enorme cantidad de formas educativa-culturales, muchas de las cuales tienen profundos conflictos entre sí, en un mismo sistema. La mediación ha sido la lucha profunda entre las culturas populares tradicionales y la moderna, en el marco de la cual se subordinó, negó, e fminó a las primeras"* (Puiggrós, 1995).

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

29

La modernización permeo decididamente las categorías que daban sentido a la escuela moderna, pública y gratuita, y erosiona sus propósitos y dimensiones socioculturales. Esto se manifiesta en una resignificación y un reajuste de la escuela. El cual se traduce en la conmovición de sus diversas dimensiones o posibilidades de creación y formación humana. Un reajuste radical de sobresimplificación (en términos reales y discursivos) a dos de sus dimensiones, la *pragmático-funcional* y la *gubernamental-disciplinadora* (de inserción al mundo social y productivo, y de reproducción sociocultural). Esta situación tiende a reducir las posibilidades de formación y educación alterna a la dominante, si pensamos que la educación mediante las escuelas, aún puede fungir como un espacio sustantivo en la producción cultural de individuos. Pero que en nuestros días contribuye a sobredimensionar como perspectiva estratégica, el desarrollo y la mercantilización de la educación. Proceso que además esta invadido por formas de vida y pensamiento ligadas al desencanto y la indolencia social y política. Que alcanza sentido dentro de contextos diferenciados, pero fuertemente modelados por enunciados que se han vuelto el canon de nuestra era: *eficiencia, eficacia, competencia, mercado*, etc..

Esto se genera a su vez, en un contexto de intercambio e interpenetración de discursos y prácticas, que dependiendo del lugar de colocación social y política del que se originen (Estado, empresa, escuela, sujeto, sociedad o movimiento social, etc.), es complementario o subsidiario, sometido o alternativo al entroncamiento cultural de éste canon y horizonte globalizador. Esta diversidad de discursos y prácticas interpenetradas por la globalización y la posmodernidad, no son totalmente un peligro, pues presentan el reconocimiento de la diversidad cultural y la contingencia de los procesos históricos, lo cual es un hecho necesario y saludable. Se viene a significar como una dificultad, porque origina una sensación de querrela cultural y de desazón política, dado el sentido ambiguo y relativizante que proporciona a las distintas encarnaciones materiales y simbólicas ligadas a la educación, y que rebate el modo en que las relaciones, procesos e instituciones, narrativas e imaginarios emanados de la modernidad se fueron edificando. Hecho que obedece a una refuncionalización de ciertas prácticas y discursos, ligados a la lógica dominante. Lo que crea un efecto de superposición cultural de expresiones dominantes sobre otras menos potentes, donde la superioridad se ejerce de manera atenuada o blanda en ciertas ocasiones, o clara y profunda en otras. Lo cual en cierto modo abre la puerta a invenciones argumentativas como el fin de la historia, el fin de las ideologías o el reinado irremediable del libre mercado en todos los ámbitos de vida.

Nosotros identificamos que la condición posmoderna y el neoliberalismo interconectados, demandan una naturaleza *híbrido-predatoria* de vaciamiento y ruptura social, política y cultural de las instituciones educativas y de los discursos humanistas sobre educación, que hallaron sentido en el programa moderno. El retrato moderno de la educación y la escuela pública se transfigura, se desmantela o se radicaliza su papel como institución social (Debemos remarcar insistentemente que la interconexión entre neoliberalismo y posmodernidad, si bien es constante, nunca es total ni homogénea y mucho menos se puede delimitar los alcances de su interrelación, si no es que a partir de considerar sus representaciones metafóricas y reales como parte de la dialéctica de la totalidad). Querámoslo o no, la escolarización ha sido una *representación colectiva* potente que la educación ha adoptado. La *universalización*, la *obligatoriedad* y la *institucionalización*, de la educación pública con sus múltiples variantes lo definen así.

El problema de la educación y la escuela pública, es que ya no dota del mismo sentido que la acompaña históricamente o por lo menos ya no sostiene una idea lo suficientemente amplia que sostenga las complejas dimensiones o funciones con las que era asociada. La educación considerada como un carácter moderno que prodiga "efectos positivos" sociales e individuales, a través de la escuela pública, a modo de agente especializado de socialización, educación y formación, que pretendía cultivar, moralizar, civilizar, disciplinar y concientizar al individuo, en nombre de la igualdad y la justicia, esta concurriendo a la ruptura de su monopolio de enculturación. La construcción de significados a partir de la educación moderna, halla trastocados sus dispositivos y sus discursos legitimadores, en tanto son quebradas sus líneas de resolución básicas: el deber del Estado a ofrecer educación pública y gratuita, el sentido racionalmente social

y laico de su realización. Y la posibilidad de ofrecer un espacio sustantivo a la producción de conciencia social. Cuestión conflictuada por cuanto, se resumía que la educación escolar iba a extenderse de igual forma a toda la sociedad sin distinciones de ninguna especie, como modelo único de emancipación humana.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**1.2 LOS QUIEBRES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA:
CRISIS Y REFORMA UNIVERSITARIA**

La globalización neoliberal ha conseguido movilizar de manera negativa y por diferentes flancos, las representaciones que han venido sosteniendo a las instituciones emanadas de la sociedad moderna. De manera particular, por lo menos en las últimas dos décadas, las representaciones que a manera de modelos o proyectos sociales, guiaron la comprensión y la actuación de los sistemas políticos, y junto de las cuales se constituyeron las formaciones sociales que tuvieron a bien promover la educación y la formación cultural de los individuos, están siendo desmanteladas. En este tenor, el llamado Estado asistencial (por muchos otros vinculado al Estado popular, social o keynesiano) alcanza una replica de alcances monumentales. El Estado popular asociado al crecimiento económico, pero relacionado a la garantía de preservar y desarrollar los derechos sociales básicos de una sociedad como son los servicios dedicados a preservar y extender *educación, salud, trabajo y vivienda* al grueso de la sociedad. Dicho Estado es acusado de costoso y centralista, y por lo menos en América Latina ha sido sustituido por un reajuste político, económico y social, impulsado por el neoliberalismo. Un neoliberalismo que se edifica como el sentido común de las políticas y los acuerdos gubernamentales efectuados en América latina a principios de los ochentas. Las críticas realizadas a este Estado asistencial, alcanzan no sólo al modelo de desarrollo que formulaba, sino también a algunos proyectos que le servían de certificación social. En este sentido, son las políticas sociales dirigidas al sector público (la producción y distribución de bienes y servicios), las que son impetuosamente atacadas, dando por consecuencia, un recambio en la filosofía que se utiliza para ordenar y dar sentido, a los distintos fenómenos de reforma y recambio que se buscan desarrollen las instituciones. Cuestión que ha implicado también, una señal incisiva que se dirige a la *educación y la escuela*, elementos que sirvieron de legitimación para la ejecución de dicho modelo. Mas aún, se suele marcar que existe una *crisis*, la cual no se limita a los modos educativos que se diseñaron y que por largo tiempo coexistieron (no sin contratiempos), sino al sistema escolar en su generalidad.

**1.2.1 LA CRISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN AMÉRICA LATINA**

La perspectiva neoliberal distingue a sus ojos, una crisis de *eficiencia, eficacia y productividad* de los sistemas educativos, es este al parecer un acuerdo global neoliberal. Ahora bien, desde esta perspectiva se elabora un diagnóstico que exalta el contrastante crecimiento cuantitativo de los sistemas educativos, en detrimento del desarrollo cualitativo de estos; según nuestra opinión, este representa una parte medular del juicio que cerca a los sistemas educativos en general a partir de lo que el neoliberalismo considera un déficit de calidad educativa. Tal déficit representa propiamente una tesis, respecto a lo que el neoliberalismo piensa de la organización y administración de los sistemas de educación, tesis que puede integrarse en tres proposiciones principales, que a modo de críticas, pintan de cuerpo presente la perspectiva neoliberal en materia educativa:

- A) los gobiernos no sólo han sido incapaces de asegurar calidad y cantidad, sino que son ellos son estructuralmente ineptos para combinar ambas dinámicas.

- B) *La expansión de los servicios educativos es un objetivo ya conquistado por casi todos los países de América latina, siendo los índices de exclusión y marginalidad educativa expresión clara de la falta de eficiencia del sistema y no de su escasa universalización.*
- C) *La posibilidad de combinar la calidad y cantidad con criterios igualitarios y universales es una falsa promesa de los Estados interventores y populistas (Gentili, 1998)²²*

Es esta la manera en que se entiende el problema de los sistemas educativos, por parte del neoliberalismo, una crisis que afecta cardinalmente el carácter público y estatal sobre el que funcionaron los sistemas educativos latinoamericanos, que ha alterado la pretendida naturaleza pública y el privilegio del Estado en el diseño, organización y financiamiento de los mismos. Y que en suma, debilita nociones o acuerdos forjados por pactos sociales que reivindicaban el beneficio de las colectividades. Al perturbar el orden y el sentido del patrón habitual de política-económica, de diseño e instrumentación social, que proporcionaba consentimiento y cimentación a la educación con un carácter público, marca de inicio, un contexto de redefinición de las instituciones escolares y su relación tanto con la sociedad como con el Estado, al mismo tiempo, se ve alterado el sistema educativo nacional en su totalidad (recordemos que la redefinición se establece en función de la pertinencia social de lo público y en los términos de su fomento y extensión o su diferenciación y restricción). Específicamente la *Educación Superior* (ES) ésta hallando problemáticas nacidas entre otras cosas de las nuevas condiciones de ajuste estructural y regulación normativa de la globalización, junto con las aceleradas condiciones de producción y transmisión del conocimiento.

Podemos señalar sin temor a equivocarnos que es un tema recurrente hablar actualmente de crisis en la ES. Ya que la educación superior es desafiada por los condicionamientos de agentes económicos y gubernamentales, los cuales suelen inculparla de una profunda "incapacidad" en la labor de estrechar su funcionamiento al aparato productivo y en la creación de conocimientos útiles, no obstante la extensión de las oportunidades educativas desplegadas. Que la fuerzan a conducirse por un camino centrado en la en la reorientación que deben fomentar en su dinámica las *Instituciones de Educación superior* (IES), hacia la "necesidad de una sociedad con requerimientos de incorporación social y laboral, de saberes y habilidades para responder a las pretensiones de los mercados de trabajo". -

La crisis vuelta hoy un lugar común en los procesos que vive la ES, encuentra un agudo cauce en uno de sus elementos estelares: las *Universidades*. Las universidades como instituciones histórico-temporales, al formar parte del sistema educativo no son ajenas a los valvenes de la globalización, son parte del reposicionamiento educativo de los últimos años. Y aunque nunca han sido un producto cultural homogéneo, su recambio es visible en la mayoría de las universidades de Latinoamérica²⁴

²² Álvarez-Uría Fernando *et al* (comp.). *Neoliberalismo versus Democracia* p. 106

²⁴ Las instituciones que reciben el nombre genérico de *Universidad*, surgieron como parte de diferentes desarrollos históricos, que han ido mutando según el contexto de origen. Considerando algunos antecedentes podríamos decir que estas instituciones poseen ligas más o menos directas con las culturas griega y romana. Sin embargo fue en Europa occidental durante el medioevo que se formaron las primeras universidades (Bolonia y París) con una idea de universidad que se sostenía por instituciones llamadas *studium generale* entonces orientados a la enseñanza de artes liberales como las *leyes, teología y medicina*. En el siglo XVI las universidades se diversificaron, pero el modelo francés se impuso de algún modo con tres variantes: *el modelo colegiado con enseñanza descentralizada, el modelo centralizado y con formación de especialistas, y el modelo intermedio que combinaba una administración central con colegios pequeños* (esta es considerada el germen de la *universidad moderna* pues adopta la estructura de colegios de entrenamiento profesional y una única administración). Las funciones con las que se asoció son múltiples, es acaso John Henry Newman quien definió a la universidad de un modo más preciso: *La universidad es el lugar donde se enseña el conocimiento universal*. Esta concepción ha permeado el crecimiento de las universidades y su evolución, se ha ido diversificando, pasando de pequeñas comunidades a complejos establecimientos con poblaciones heterogéneas e intereses variados, pero conservando algunas características que pese a los cambios, se constituyen como

Constituyéndose el sector público como la zona más dañada en el espacio social y político de la globalización neoliberal, las *universidades públicas* reciben una crítica radical, sobre la que se generan las nuevas maneras de intervención política del Estado (a través de su modernización y reforma, que se aleja apresuradamente de la centralidad con las que maneja las relaciones con las universidades públicas). Las universidades públicas se establecen en esta reconstrucción sociocultural y política como "estratégicas" para la retórica y práctica globalizada, tanto por las posibilidades de desarrollo técnico-productivo como por el peso político social que representan.

Los cambios propuestos por el neoliberalismo encuentran diferentes semejanzas en casi toda América latina, sin que esto suponga una operación unívoca y directa en la asimilación o resistencia hacia tales políticas; los efectos son generalizados, ya sea por elección de la dirigencia gubernamental, por correlación de fuerzas de los actores en pugna dentro de las instituciones o correspondencia con una dinámica estructural más amplia²⁵ o la interacción compleja de éstas, pero que en determinado momento responden a una lógica de actuación, cercana a las redes del poder instituido.

Dicho de otro modo podemos consentir en que las transformaciones que están experimentando las universidades públicas y la ES, forman parte de un marco textual del que es posible extraer una caracterización general (aún aceptando las diferencias de la incorporación de estos referentes y reconociendo las disputas de fuerza derivadas de su adecuación o subordinación). Las IES en América Latina vivieron periodos de expansión de la ES, que se presume se prolongaron desde mediados del siglo pasado y que terminaron alrededor de los años noventas, Brunner identifica cuatro procesos de transformación en ese trayecto de expansión:

permanentes, estos podrían ser las funciones a las cuales clásicamente es asociada *la investigación, la docencia y la extensión de sus servicios y apoyos*. Así como rasgo que forman parte ya de sus procesos político-pedagógicos: *la autonomía y la libertad de cátedra*. En América latina, se utilizó como modelo para las demás a La Universidad de Salamanca, las primeras *universidades latinoamericanas* fueron las de santo Domingo, la de México (1155) y la de Perú. Actualmente las universidades contemplan una infinidad de carreras desde disciplinas humanas, sociales y exactas; diferenciándose entre públicas y privadas, extendiendo la educación que proporcionan a sistemas escolarizados, de universidad abierta y últimamente a distancia. La formación de personas en base al saber disciplinar y el cultivo del conocimiento se cruzan con la reproducción de habilidades y la certificación de títulos y grados, su actuación ha contribuido históricamente a recrear la cultura moderna. Lo que cabría añadir es que las universidades han convertido en verdaderos espacios de disputa donde propiamente la dimensión universal de estas, es lo que se pone a prueba.

²⁵ José Joaquín Brunner establece que existen por lo menos tres formas de interpretar el impacto de la globalización en la educación: el primero sería el de la *sobredeterminación ideológica de la globalización*, que consiste en adjudicarle una orientación ideológica unívoca (neoliberal), el segundo es el de la *causalidad concatenada*, que hace responsable a la globalización en última instancia del estado de indefensión de los sistemas educativos, y como tercera, aquella que interpreta a la globalización como una *causa generalizada e inmediata*. Brunner plantea la idea de que la interpretación idónea, es que la globalización es sólo el *entorno* en el que se desenvuelve la educación. Las interpretaciones que él plantea como erróneas los apoyamos, al suponer que la globalización no *sobredetermina* a la educación ni que se realiza una relación de causa-efecto entre la globalización y los sistemas educativos, pero diferimos sustancialmente, cuando esgrime su interpretación, porque no procura una articulación de los distintos elementos que identifican a la globalización ni de los procesos históricos que la constituyen, ni mucho menos de los poderes establecidos a través de los cuales suele condicionar; además de que nunca explicita cual es tipo de relación que se produce ni que se debe entender por *entorno*, dejando el contexto como un escenario político social indiferenciado y relativamente vacío (Cfr. Brunner, José Joaquín. *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, año 2001). Nosotros pensamos que la globalización es un proceso construido por múltiples procesos, pero de los cuales el capitalismo expansivo presenta las manifestaciones más salientes y sólidas, aún cuando el modo de entrelazarse con los distintos elementos sea diferenciada y asimétrica, dados los contextos de asimilación, educación o resistencia. Con todo ello es posible considerar rasgos constantes y generalizados, discursivos y empíricamente: racionalización, reajuste, descentralización, modernización, federalización. Los cuales son parte de las categorías que inundan los procesos de reajuste social y económico, tanto en las IES como en la mayor parte de las esferas e instituciones sociales y culturales de América Latina.

1. Multiplicación y diferenciación de las instituciones

En 1950 se habían creado 75 universidades de carácter público u oficial (estatales o federales, nacionales, estatales o provinciales, subsidiadas por el erario público) y para 1990 existían 300 universidades oficiales, cerca de 390 universidades privadas y en el nivel no-universitario eran alrededor de 3.000 instituciones, 1.215 oficiales y 1.710 privadas. Según el Banco mundial, los sistemas de educación superior en América Latina se catalogan como "diferenciados públicos versus privados". Sistemas en los cuales coexisten instituciones de los dos tipos, que sin embargo toman como patrón el modelo de la universidad pública no obstante que existe un alto grado de diversificación en este sector, en base a la antigüedad de las instituciones y su trayectoria desarrollo, su tamaño (número de alumnos matriculados) y complejidad organizacional; su carácter nacional, regional, provincial o local y la naturaleza de su dependencia administrativa; su emplazamiento en ciudades de distinta dimensión y nivel de desarrollo; su mezcla de funciones de investigación y docencia y la diversidad de áreas de conocimiento que cubren. Sólo entre una y diez universidades, dependiendo de cada sistema nacional, pueden clasificarse como "universidades complejas" (que desempeñan labores de docencia e investigación y estudios de pre y postgrado, las cuales en su mayoría son entidades públicas. Las instituciones no universitarias presentan más diversidad, pues se extienden en institutos y escuelas politécnicas o tecnológicas, centros o institutos técnicos, institutos técnico-profesionales y escuelas normales (diferenciados según el tipo y el nivel, así como el país).

2. Creciente participación del sector institucional privado

El aumento de la participación del sector privado, se ejemplifica en el número de instituciones privadas que en países como Brasil, Chile, Colombia, El Salvador y República Dominicana, representa el 60 por ciento del tercer grado en tanto que en países como México, Perú o Venezuela se da alrededor de un tercio. Las instituciones privadas son también variadas, ya sea como universidades o instituciones que son consideradas no-universitarias, se clasifican como: *universidades confesionales o católicas*. Que funcionan de manera más selectiva, preocupadas de crear una tradición académica (son peculiares el caso de Chile con seis universidades católicas). *Universidades de elite*, no confesionales fuertemente selectivas desde el punto de vista académico y social. *Universidades privadas*, creadas por lo menos en las dos últimas décadas en torno a un núcleo de carreras de alta demanda, operan como verdaderas "fabricas de titulados". En cuanto a las instituciones privadas no-universitarias están, las que ofrecen educación en "ciclo corto" promoviendo técnicos y especialistas en cursos de dos o más semestres a través de instituciones "especializadas", centros tecnológicos ligados a la producción, de formación comercial, de entrenamiento en la rama informática, etc...

3. Ampliación y diversificación del cuerpo docente

Los docentes en educación superior han tenido un aumento espectacular, entre los años 1950 y 1990 ascendió de 25 mil a 600 mil aproximadamente, para el caso de México un estudio mostró que de 1960 a 1992 se incorporaron 9 docentes por día. Del total de docentes estimados en América latina sólo un 10 por ciento son profesores investigadores con docencia dedicada al postgrado y a la investigación. Un número variable pero considerable (dominante) de docentes se concentra en las instituciones oficiales o públicas, hallándose apoyados en sindicatos. Los docentes del sector universitario privado son contratados de forma parcial y no participan en la designación de las autoridades institucionales, cuestión que repercute necesariamente en la práctica docente (y que regularmente no son sindicalizados).

4. Aumento del número y variedad de los graduados

En 1950 las universidades de la región graduaban alrededor de 25 mil estudiantes anualmente (en su mayoría en carreras como Derecho, educación y medicina), y se calcula que el total regional de titulados profesionales no superaba los 600 mil (CEPAL 1968). En 1990 el sistema latinoamericano de educación superior graduaba anualmente a 700 mil estudiantes (un 75 % egresa de las instituciones de nivel universitario). En la actualidad existen diplomados que aumentan estas cifras que provienen en primer lugar del área de educación, en segundo del área de comercio y administración; en tercer lugar del área de ciencias médicas y salud y en cuarto lugar del área de ingenierías y tecnologías. La mitad de los estudiantes se concentra en carreras vinculadas al área de servicios de la economía. La distribución de la matrícula por áreas de conocimiento poco tiene que ver con la diferenciación publico-privado, por ejemplo en sistemas predominantemente públicos pueden tener una matrícula alta en derecho, ciencias sociales, comercio/administración, educación y humanidades (casos de Cuba y Costa Rica). A su vez, países polarmente distintos comparten ciertos rasgos del perfil de distribución de su matrícula, baja proporción de alumnos en Ciencias naturales, matemáticas y ciencias de la computación (como son Chile y Cuba).²⁶

²⁶ Cfr. Brunner, José Joaquín. *Educación Superior en América latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000* (trabajo final del "proyecto de políticas de Educación superior").

Como producto de un profundo proceso de masificación, los sistemas de educación superior en América Latina se extendieron diferenciada y heterogéneamente (en distintos grados y según el caso) en niveles de complejidad crecientes, que tuvieron una sonada ruptura con la modalidad de organización que los albergó por mucho tiempo, aquella que *regulaba la relación entre las instituciones y el gobierno nacional* y que algunos autores asocian al "control burocrático, al dualismo público/privado, al poder institucional corporativo de grupos de interés y a la mutación del mercado estudiantil, académico, de recursos, de trabajo, etc..." (Brunner, 1993; Schwartzman, 1993). Y que dados los cambios de paradigma en las políticas públicas, provocó una crisis (esto fue manejado principalmente por diferentes voces gubernamentales y de fuerzas directivas al interior de las instituciones), que fue (y ha sido) manejada, a través de "renovados discursos" que proclaman diferentes señales como indicios de desgaste, los cuales se perciben como:

• **Síntomas de desajuste estructural**

Los cuales se establecieron por una diversificación y diferenciación entre los niveles (agotamiento de la división binaria, universitario y no universitario, pues aparecen expresiones que escapan a esta clasificación), sectores (agotamiento de la distinción público y privado), así como a lo fue llamado "*inefcaz arquitectura o diseño organizacional*".

• **Síntomas de parálisis institucional**

Esto se identifica en la caída de las inversiones presupuestarias (hablamos de los años ochentas) en infraestructuras (bibliotecas y equipamiento), lo que trajo consigo una rigidez de las posiciones académicas (salarios mal pagados). Aunado al incremento de las instituciones privadas, en la absorción de la población estudiantil, y la legitimación creciente de éstas, ante la percepción social de las instituciones superiores públicas.

• **Síntomas de mal funcionamiento**

Diversos analistas de las instituciones (ligadas a funciones directivas o gerenciales) y agencias internacionales (Banco Mundial), expresan que los síntomas de mal funcionamiento, se presentan sustancialmente en tres dimensiones: Escasa calidad de los procesos y productos, baja equidad de los sistemas y abundantes problemas de eficiencia interna.

• **Síntomas de agotamiento del modelo de coordinación**

Esto se ejemplifica en la ruptura del pacto de relación entre el Estado y las IES, dicha coordinación giraba entorno a un Estado benevolente en la asignación de recursos y una regulación discrecional, basado en asignaciones anuales destinados principalmente a las universidades públicas. Lo que establece un vínculo entre el Estado y las instituciones (marcado por un carácter de relación, de fuerza, negociación y presión entre estas).

La crisis ha sido de algún modo amplia en toda América Latina, el modo de encararla más dispuesta a la asimilación y el plegamiento de las políticas de racionalización es también un rasgo extendido, al punto de vislumbrarse desde hace algún tiempo, la adopción de medidas en ese sentido "del cambio" en las IES de prácticamente toda la región

**1.2.2 CRISIS Y REFORMA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA:
DE LA RACIONALIZACIÓN ESTRUCTURAL A LA RADICALIZACIÓN DE SUS
FUNCIONES SOCIALES**

El caso de México no es ajeno a la reposición de las esferas políticas y sociales del orden neoliberal (en Latinoamérica se han ido incorporando sus discursos y prácticas, por medios y vías distintas, y como consecuencia de la relación de fuerzas desiguales, con resultados diversos, pero con un impulso orientador consistente). Las IES en México, de hecho comparten el auge y el

agotamiento del modelo de organización institucional sustentado en la centralidad del Estado benefactor. El caso del sistema de educación superior en México estuvo ligado por mucho tiempo a las expectativas de desarrollo cifradas en la expansión del mismo. Cuestión que a partir de los ochentas presenta un trastocamiento en varios sentidos: recortes al financiamiento, reducción a la matrícula, desplome en los salarios de los docentes etc...²⁷

La relación entre las IES y el Estado mexicano, en un contexto neoliberal y de condición posmoderna, ha estado viviendo un reordenamiento, asunto que marca sin ninguna duda, el estructuramiento, la organización y las relaciones, consigo misma, con el estado y con la sociedad en general; esta modificación se debió tanto por la aparición de nuevas elites gubernamentales (tecnocráticas) y por el asenso de elites universitarias (Inteligencia técnica) que pudieron acoplarse perfectamente a las condiciones imperantes. La relación entre el Estado y las IES, ha tenido un patrón de intervención que ha ido variando con el tiempo (según la etapa histórica y las condiciones políticas que se vivían):

- Una etapa de débil ingerencia estatal que va de 1917 hasta fines de los años veinte

27. Debemos recordar que nos estamos enfocando a un periodo de recorte que va de los años ochentas hasta nuestros días, ya que se piensa, que es en este lapso en el que existe la aparición y el desarrollo de los cambios más significativos en las universidades públicas, como resultado del nuevo entorno global y la crisis del Estado asistencial. A su vez, podemos considerar junto con otros, que existen antecedentes de las IES en México, algunos señalan que estas son descendientes directos de las escuelas aparecidas en la colonia (Real y Pontificia Universidad de México), las cuales tuvieron una historia discontinua por los cierres y aperturas que realizaron los gobiernos liberales y conservadores. Así como la (re) fundación de la Universidad Nacional en 1910, en ese entonces la institución fue creada por la integración de las escuelas profesionales existentes, con la escuela preparatoria y la de Altos Estudios. El sistema de educación superior desde entonces lleva la orientación profesionalizante del modelo francés. Por otra parte, las IES en nuestro país, guardan una enorme diversidad, es esta tal vez su característica más relevante. Las instituciones que conforman al sistema de educación superior actualmente son 1,259. La diversidad esta motivada por dos tipos de factores:

Factores de carácter normativo y organizativo institucional

- 1.) el diferente estatus jurídico de la institución: pública, particular, autónoma, no autónoma, federal, estatal, etc...
- 2.) La naturaleza institucional: universidades, institutos tecnológicos, de educación normal y otras.
- 3.) La oferta educativa: de amplio o reducido espectro
- 4.) El nivel de los programas que conforman la oferta educativa: de educación media superior y licenciatura; exclusivamente licenciatura, licenciatura y postgrado; y exclusivamente postgrado.
- 5.) La forma de organización académica: facultativa, departamentalizada, matricial, en campus o unidades, etc...
- 6.) El tamaño de la matrícula que puede tener un rango muy amplio

Factores concernientes a múltiples fenómenos internos y externos del desarrollo institucional, relativos a las autoridades, a los académicos, a los alumnos, a los recursos económicos disponibles, y a las características del entorno social, político y económico de la entidad. La IES se definen por la misión que desempeñan, por las áreas de conocimiento y el espectro de programas que conforman su oferta educativa (los programas pueden ser prácticos, científico-prácticos, prácticos-individualizados, básicos e intermedios). Además de una diferenciación según la naturaleza funcional académica, en base a tres clases.

- 1.) Instituciones centradas preponderantemente en la transmisión del conocimiento
- 2.) Instituciones orientadas simultáneamente a la transmisión, transmisión y aplicación del conocimiento
- 3.) Instituciones preponderantemente orientadas a la generación y aplicación del conocimiento en el nivel del postgrado. Y por áreas específicas del conocimiento, como instituciones especializadas en una o dos áreas del conocimiento y en instituciones con programas académicos en más de dos áreas del conocimiento. (Cfr. ANUIES. *Tipología de instituciones de educación superior (Aprobada por la XXIX sesión ordinaria de la asamblea general- Guanajuato, Gto)*

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

37

- A la cual le siguió una etapa en la cual, la Universidad nacional consiguió su autonomía, subsiguientemente el modelo de universidades autónomas se extiende en diversas entidades del país. Así como la aparición de universidades que se integran como corporaciones públicas al entonces Estado posrevolucionario (caso de la Universidad de Guadalajara). Sin embargo, tanto las instituciones basadas en la autonomía como las que se integran al Estado, se caracterizan por mantener una relación conflictiva, en un periodo comprendido de 1928-1934, hasta el cardenismo en 1934-1940.
- A partir de 1940 el sistema educativo superior, se diversifica y se expande. La relación entre las IES y el Estado se halla marcado por "la integración funcional de la educación superior a los proyectos del Estado y a los procesos de transformación de la sociedad mexicana" (Fuentes Molinar, 1983). Por lo que hubo una amplia oferta educativa (en relación, al pasado reciente), que tuvo su cumbre en los años sesentas y setentas, y que desde los años ochentas es el centro de críticas y procesos de cambio. Entre 1984 y 1994 el Estado instrumentó acciones destinadas a regular el desempeño del sistema de educación superior; el cual sentó las bases de una nueva forma de control e intervención estatal, *primero* con el gobierno *delmadrista* caracterizado por fuertes restricciones financieras y una débil implementación de políticas a este rubro, pero con una ruptura clara al modelo de coordinación con las IES: "i) propiciar un crecimiento más equilibrado y ordenado de la matrícula de los niveles medio superior y superior; ii) la vinculación más estrecha de los planes y programas de educación superior con las necesidades de desarrollo de la sociedad; y iii) establecer mecanismos de coordinación con el sistema nacional y los sistemas estatales de planeación del desarrollo"; *segundo*, con el gobierno *salinista*, que se baso en una política agresiva hacia la educación superior donde la evaluación se ligo al tema del financiamiento y a la modernización de la educación superior: "i) descentralizar el sistema; ii) vincular más estrechamente a la educación superior con las necesidades de la sociedad; iii) promover las reformas jurídicas para sustentar el sistema de educación superior; iv) establecer un sistema de evaluación de la calidad de la educación superior; v) establecer un sistema de coordinación y concertación entre las instituciones de este nivel educativo; vi) revisar las formas de organización interna de dichas instituciones; vii) mejorar la calidad del sistema. Impulsando el posgrado, la infraestructura académica y estimulando el tiempo completo de los profesores y los investigadores, así como el papel del bachillerato en el sistema; viii) definición de una política nacional para el posgrado; ix) impulso a la educación superior tecnológica. x) impulso a un sistema nacional de orientación vocacional y educativa, y x) aumento del financiamiento al sistema de educación superior pero modificando las políticas de asignación de los recursos, cuyo criterio rector sería que recibirían mayores recursos aquellas instituciones académicas que impulsaran medidas eficaces para elevar su calidad" (información extraída del *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988* y Salinas de Gortari, 1988).²⁷

Las cuales de algún modo centraron su eje en la calidad y eficiencia y no en la expansión y el desarrollo. El tipo de relación del Estado con las universidades se torna más directo, pero menos visible en primera instancia, es decir la intervención no cesa sólo adquiere sofisticación. La crisis de las IES en México, particularmente la que enfrentan, las universidades públicas es relevante, en función de su relación histórica y fundacional con el Estado mexicano, por su peso político, por su monopolio en la educación superior, por su incuestionada trascendencia académica y científica, y su predominante papel en la formación de cuadros profesionales en el sistema de educación superior.²⁸ Este fenómeno de trance, se expresó como un viraje violento, a una relación que se basaba en el respeto a la autonomía de las IES, a cambio de recursos y legitimidad política (Acosta Silva, 2000). Lo que redundo en distintos efectos: La revisión de los mecanismos y procedimientos de asignación de recursos, la subordinación de los recursos al cumplimiento de ciertos objetivos y la evaluación de resultados. El impacto real de este cambio en la relación entre IES y Estado, es la manera de concebir a la educación superior, de ser considerada un "proyecto de interés social y político, paso a ser un asunto de carácter financiero y estratégico".

Como parte de una nueva pauta, las universidades se han desplazado de la modalidad antigua de relación corporativa, política y burocrática a una coordinación fincada en el ajuste de su

²⁷ Cfr Acosta Silva, Adnan. *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición (análisis de tres experiencias institucionales en México)*. pp. 97-104

²⁸ Cfr. Rubio Oca, Julio, et. al. *Las acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-1999*. p. 21. Tan sólo por ejemplificar este hecho, anotemos que en 1998 las IES públicas atendían al 73.5% de la matrícula de licenciatura y posgrado, de este, el 59% correspondía a las universidades públicas. Su participación por áreas de conocimiento en ese mismo año era del 40%, por 25% de las particulares y 15% de otras instituciones.

financiamiento y en el acogimiento de controles de eficiencia, emanada de un escrutinio sumamente negativo (de las autoridades oficiales). En este marco de reorden, se vislumbra el curso de acción, orientación y diseño que las universidades públicas viven, en el que se percibe una racionalidad neoliberal que se distingue en dos momentos: el que va de 1982-1986 signado por la *planificación*, que dio por resultado la creación del Programa Nacional de Educación Superior, *PRONAES* (1984-1985); el Sistema Nacional de Investigadores, *SIN* (1984); el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, *PROIDES* (1986-1989). Y otra que va de 1989-1994, marcado por la *evaluación*, que produjo el Fondo para la modernización de la Educación Superior, *FOMES* (1990), y el Programa Nacional de Superación del Personal Académico, *SUPERA* (1994-1995). Accediendo en que se hallan tendencias que podemos designar como generales, que con múltiples contingencias, sirven para forjar los marcos de actuación y discusión que sobre la educación superior se hace en este momento, estamos en condiciones de señalar dos fenómenos de transformación, que en sí mismos corresponden a dos niveles de cambio, pero que se articulan en un mismo plano de mutación política e institucional. Que han modificado paulatinamente el paisaje de la universidades públicas mexicanas, de los ochentas en adelante y en las cuales nos detendremos un poco: *La racionalización estructural* y la *radicalización de las funciones substantivas*.

LA RACIONALIZACIÓN ESTRUCTURAL

La transformación de las universidades públicas en las últimas dos décadas, ha transitado de un modelo gubernamental desarrollista a un modelo gubernamental neoliberal, que ha provocado la instauración (lentamente) de *regímenes de gobierno universitario*³⁰ que han asumido (no sin conflicto) nuevas prácticas discursivas ligadas a la lógica de argumentación de la *eficiencia, eficacia, calidad y excelencia*. Las formas de organización de las universidades públicas, registradas en ésta lógica de globalización, se sitúan en una línea de *racionalización radical*; "una vez conseguida la masificación del sistema se tiene el imperativo de hacer mucho con poco y de ese poco hacerlo mejor". Cuando se asimila el deber de cambio y transformación universitaria, se evidencia una presión combinada, de gobierno y dirigencia de las instituciones pero también cada vez más, de otros agentes externos: Estado, empresariado y organismos internacionales, y esto puede ser visto, según y conforme, como una necesidad, una elección o un condicionamiento. Los cambios que pueden ser denominados *políticas de reforma*, son introducidas por medio de la revisión de las políticas públicas aplicadas al sistema educativo y a la ES³¹.

³⁰ Al hablar de los regímenes de gobierno, aludimos no únicamente a la estructura de gobierno de las universidades (que puede ser sintetizado en la relación de sus aparatos y componentes con respecto al Estado, a la sociedad y sobre sí misma). También a los aspectos de interrelación y disciplinamiento, de control e integración, Eduardo Ibarra añade a todo ello que: "el régimen de gobierno supone los modos de intervención/regulación que rigen el comportamiento de las instituciones que integran el sistema universitario y de los modos de conducción/control que operan para gobernar los comportamientos de los agentes que participan en los espacios de la universidad" (Ibarra, 2002)

³¹ El concepto de políticas públicas se explica en dos sentidos, el primero como un campo multidisciplinario y profesional que ha obtenido desarrollo en las sociedades liberales, que dado el caso designa un especial discurso disciplinario o sistema disciplinario de discurso, el enfoque que distingue a esta perspectiva es su naturaleza científica técnica, que posee la capacidad de dar explicaciones causales acompañadas de prescripciones. En segundo término esta, la política pública que designa a la política gubernamental o estatal en un país determinado. La política pública en este caso, designe las estrategias de acción que le son inherentes al gobierno, las que buscan enmendar un problema o corregir las posibles distorsiones provocadas por políticas anteriores. Además de tomar en cuenta que políticas públicas y políticas gubernamentales no son sinónimos. Son políticas públicas cuando corresponde el interés común, debido al resultado de las voluntades individuales y el debate abierto de éstas. (Bazúa y Valentí, 1993).

La incorporación de estas políticas de reforma tuvo mediaciones diversas, una muy importante ha sido el papel desempeñado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que de algún modo decreta y opera las acciones y políticas del gobierno (Acosta Silva lo llama "interprete y legislador de las políticas federales"). Desde hace por lo menos, dos sexenios atrás (1982-1994) se idearon las políticas educativas en educación superior, que supusieron un reordenamiento y control del sistema de este sector, por medio de una *planeación institucional*. Dicha planeación en las universidades públicas se tradujo en la operación de diversos programas que buscaban cumplir con las "nuevas reglas del entorno", que se sintetiza en la *mejora* y el *aseguramiento de la calidad* de las universidades públicas. La definición de los elementos considerados básicos para una política nacional de educación superior (cuestión que podemos afirmar sin temor a equivocarnos, traza la fase embrionaria de la gestión neoliberal en las IES) se plantea en sumo grado hacia la:

- A) Redefinición de la misión general de la universidad mexicana y de la misión de cada institución universitaria en particular.
- B) Creación de un sistema nacional de acreditación
- C) Institucionalización de referencias mínimas de calidad para el funcionamiento de las universidades
- D) Establecimientos de nuevos fundamentos para los procesos regulares de asignación presupuestaria y para los de asignación de los fondos extraordinarios para proyectos especiales.
- E) Definición del status quo de la carrera académica del personal docente y de investigación

La resolución de la política nacional en esta materia, permitió a su vez, delimitar líneas de acción que fueron consideradas prioritarias, las cuales se extendieron en este sentido:

1. Actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales
2. Formación de profesores
3. Formación de investigadores
4. Revisión y readecuación de la oferta educativa
5. Definición de una identidad institucional en materia de investigación y postgrado
6. Actualización de la infraestructura académica
7. Reordenación de la administración y la normativa
8. Sistema institucional de información
9. Diversificación de las fuentes de financiamiento
10. Impulso a la participación del sector social y productivo en las áreas de educación superior.

Entre estas líneas prioritarias y políticas de renovación se entretejieron algunos temas, no menos importantes:

- Procesos de evaluación (autoevaluación, evaluación externa de pares).
- Definición de estándares nacionales de calidad (criterios e indicadores de desempeño, acreditación de programas académicos y de instituciones)
- Mejoramiento del nivel de ingresos del personal docente, y elevación de los montos asignados a los niveles del sistema Nacional de Investigadores.³²

³² Rubio Oca, Julio. *Op Cit.*, pp. 1-2. Tanto los elementos para una nueva política nacional de educación superior, como las líneas de acción prioritarias para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, son producto de un estudio realizado por las propias IES. Que se llamó "Avances de la universidad pública en México", que desde ya, mostraba el grado de interiorización del nuevo marco de acción.

Una vez "propuesta" la transformación de los regímenes de gobierno en las universidades públicas, y en la ruptura a la antigua coordinación con el Estado, se pueden apreciar "efectos" en la composición estructural de las Instituciones, que muestra, la nueva lógica de eficiencia que la racionalidad neoliberal produce, que en palabras más, palabras menos, forma parte de un marco operado por la fiscalización y el rediseño de *dispositivos gubernamentales de ordenamiento institucional y de profesionalización académica* (autonomía regulada por una vigilancia a distancia por entidades de acreditación, organizadas en torno al FOMES, a la Comisión Nacional de Evaluación "[CONAEVA]: al Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario [PROADU], Programas de actualización y formación académica, la creación del Programa para el mejoramiento del Profesorado para las Instituciones de Educación Superior [PROMEF]), que como impacto fundamental ha tenido por bien generar un contexto donde sobresale:

1. *"El surgimiento del "Estado auditor", que opera por mecanismos de vigilancia a distancia centrados en la evaluación de los resultados, dejando la conducción de los procesos a las instituciones (Power, 1997; véase también Neave, 1990 y 2001).*
2. *El fomento de nuevas formas de financiamiento apoyadas en una vinculación más clara de la universidad con la economía y la sociedad, para enfrentar recortes presupuestales derivados de la crisis fiscal del Estado y los crecientes costos de la crisis fiscal del Estado y los crecientes costos de la educación y la ciencia; aquí se incluyen la diversificación de las fuentes y la operación de programas de financiamiento extraordinario a concurso basado en indicadores de desempeño (Johnstone, 1998)*
3. *La diversificación y estratificación del Sistema Nacional de Educación Superior para alcanzar el balance adecuado entre educación universitaria y tecnológica, y entre la formación mediante programas académicos de os años y aquellos de cuatro y cinco años y que se extienden al postgrado. Este proceso supone la coordinación nacional de un sistema cada vez más abierto, integrado y complejo, fortaleciendo con ello su posibilidades de participación en las redes globales de la producción del conocimiento (ANUIES, 2000, Currie y Newson, 1998; Bond y Lemasson, 1999)*
4. *La modernización administrativa de las instituciones, que deberán orientarse cada vez más por criterios claros de eficiencia, dejando de lado el "modelo político" de conducción utilizado en el pasado. Nos referimos, en otros términos, al surgimiento de la universidad emprendedora (Clark, 2000), al capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997) o a la consolidación de la empresarialización de la universidad (Ibarra, 2001).*
5. *La operación de programas extraordinarios de remuneración, basados en la evaluación del desempeño académico individual a partir de indicadores de productividad. Entre tales programas se destacan el pago por merito y por desempeño (Hansen, 1998; cfr. Murnane y Cohen), apoyados en el diseño de tabuladores cuantitativos y encuestas de opinión que favorecen el trabajo individual y lo orientan hacia ciertas actividades consideradas como prioritarias (Ibarra, 1999b: 305 ss. Y 2000)*³³

El legado de las políticas educativas de los gobiernos neoliberales en México, particularmente las dirigidas a las universidades públicas, han mostrado un claro deslizamiento semántico (discursivo y práctico) que pretendía generar un cambio permanente a nivel organizativo y administrativo, que

³³ Ibarra Colado, Eduardo. *La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril 2002, vol. 7, num. 14, pp. 81-82.

ha conseguido el fin del monopolio escolar y profesionalizante de la universidad pública, a través de la diversificación y el control regulado de las IES. El gobierno foxista a este respecto y en base a los planteamientos de su documento, *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2002-2006*, avizora líneas de continuidad con las políticas de sus antecesores, ya que se centra en problemas previamente señalados: la búsqueda de *la equidad y la calidad*, en relación directa a "el desarrollo humano", "requerimientos de la sociedad" y "al entorno internacional". Apartir de ciertos instrumentos que posibilitarían su consecución, y que guardan relación estrecha con los dispositivos y operaciones anteriores, las cuales se han (por lo visto se seguirán) distinguido por la configuración de programas de evaluación, certificación y acreditación, lo que puede condensarse en pocas palabras "en que las políticas gubernamentales siguen operando la práctica y argumentación de exigir calidad sin establecer condiciones reales para su realización".

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

LA RADICALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES SOCIALES

Las universidades públicas se encuentran en un periodo de asimilación y acoplamiento de las nuevas condiciones de racionalidad (recordemos la transición del modelo taylorista/fordista a un modelo empresarial de sociedad administrada) y ejercicio organizativo, lo que provocó la ruptura del modelo de regulación estatal que las universidades públicas mantenían. En los últimos años (por lo menos las dos décadas anteriores) las universidades públicas han vivido un periodo de transformaciones (en grados distintos) que es reconocida de maneras diversas: modernización, evaluación, planificación, fiscalización, etc... De cualquier modo, ha suscitado en las instituciones un recambio notorio en el contenido y organización del quehacer universitario. Alcanzaríamos a identificar más o menos este proceso, como un movimiento de racionalización estructural en las universidades públicas; que como se ha apuntado, está encaminada a regular el comportamiento de las instituciones. Pero esta orientación, significa también una modificación o resignificación de sus funciones sociales y la misión cultural que desempeña, que le han permitido distinguirse dentro del sistema educativo como una institución cercana al ascenso social, el crecimiento económico y a la emancipación por medio de la razón. La universidad pública como institución escolar que es asociada al progreso, pervive con dificultad, como representación de las más altas aspiraciones humanas. El recambio neoliberal y la organización posmoderna comparte el abandono de las formas de conducción y sentido que las universidades planteaban.

Las universidades públicas mexicanas, sin haberse significado como un cuerpo homogéneo de instituciones, sino más bien heterogéneo, debido a su naturaleza normativa, organizativa y a múltiples fenómenos externos e internos que han definido su desarrollo institucional en varias direcciones (ya sean, autónomas, estatales, "tecnológicas", etc...), que le confieren un valor y función igualmente diversa; se han significado por ser un "referente cultural básico de la sociedad mexicana". Que caracterizada por su autonomía institucional y la libertad académica, era ligada comúnmente a un "enfoque participativo en el aprendizaje y en la investigación, un gobierno interno de colaboración, admisiones irrestrictas y una creencia en el conocimiento por el conocimiento mismo".³⁴ Más allá de que como referente, este (o haya estado) fundado en valoraciones ficticias o débiles, la universidad ha disfrutado de un alto nivel de respaldo en el desarrollo de las actividades consideradas substantivas: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Las universidades mexicanas, como muchas otras de América Latina fueron vinculadas clásicamente (aunque nunca fueron delimitados sus alcances y responsabilidades) a funciones de:

³⁴ Cfr. Santuario Alcántara, Armando, et al. (coords.). *Educación, Democracia y Desarrollo en el fin de siglo*. pág. 141.

- Reproducción social
- Acumulación y desarrollo del conocimiento
- Agente activo del cambio social
- Factor de desarrollo y crecimiento económico
- Vehículo de equidad social
- Conciencia crítica de la sociedad

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

No obstante el debate que sugiere la función o funciones que la universidad publica ha desarrollado, se tiene por bien consentir en que ésta, ha permanecido expuesta al desempeño de múltiples papeles, que potencian o contraen su despliegue sociocultural, pero que debido a su carácter autónomo, relativiza el impacto de los cambios históricos en los que se hallaba inserta. Pues bien, el común denominador de las transformaciones que viven las universidades en nuestro país, ha sido producida por una modificación seria, que podría identificarse como el *nuevo patrón de división del trabajo*, que a adoptado el discurso de la *excelencia*, el cual encontró realización, en la implementación de mecanismos de evaluación, los cuales pretenden "recomponer" a las instituciones y a los sujetos como antes "responsables". Los cambios asumidos adquieren formas específicas, que se basan en la diferenciación de las instituciones, tomando en cuenta, la misión institucional, el tipo de programas, los "usuarios" atendidos y las formas de organización. Este proceso de "reinversión universitaria" se distingue por su radicalización respecto (sobre todo) al papel social (como vehículo de equidad social y conciencia crítica de la sociedad) que ha venido desempeñado, y que se hallaría connotado por la *sobresimplificación de su papel*, la *contracción de sus dimensiones de posibilidad formativa* a dos dimensiones preeminentes: la función civilizatoria y disciplinadora (como una dimensión gubernamental encaminada a la reproducción social y cultural) y la inserción de los individuos en el mundo social y productivo (como una dimensión pragmático-funcional). A este respecto, diversos autores catalogan a la universidad actual como una institución que paulatinamente (cabría decir, en diferentes grados) comienza a operar, bajo un modelo mercantil autodirigido, en una sociedad neoliberalmente administrada (véase el trabajo de Schugurensky, 1999; Ibarra, 2001, 2002).³⁵ Y que es denominada *Universidad empresarial*, *Universidad heterónoma*, *Universidad corporativa*, etc... Que se caracteriza, entre otras cosas por el desarrollo de:

- La universidad como institución proveedora de servicios, no de derechos, que se apoya en una capacidad de gobierno y administración fincada en formas de evaluación constante, donde se estructura la reposición de los agentes sociales con mayor influencia ante posibles campos de acción y dirección. Lo cual ha permitido modos de cálculo (racionalización) que van reduciendo el acceso de los recursos, la captación de usuarios y la oferta de servicios. La libertad de acción y dirección de las universidades esta cada vez más asociada a la disciplina organizativa y la autonomía (o libre determinación) al autocontrol. Las universidades pensadas así son competentes en tanto su capacidad de gobernabilidad este sustentada en el desempeño y la estabilidad. La adopción de modalidades de regulación voluntaria, están basadas en la extensión de la participación financiera de sectores amplios de la sociedad y el fomento del autocontrol social, en donde la rendición de cuentas derivadas de la evaluación (construidas en un mercado de desempeños) no se realiza a la sociedad en su conjunto, sino al sector gubernamental que distribuye el financiamiento.
- Capitalismo académico, que se posiciona en un contexto donde perdura el crecimiento de los mercados globales, el desarrollo de las políticas centradas en la investigación aplicada y la innovación, la reducción ostensible del subsidio directo del Estado a las universidades, y la interconexión del sector académico con el mercado. Así el capitalismo académico se refiere al uso que hacen las universidades públicas de sus activos reales: el capital humano de sus académicos, con la intención de competir por recursos siempre condicionados y escasos. Existe también un gran

³⁵ *Ibid* En este mismo libro, Daniel Schugurensky en su texto *La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?*. Remarca que "las universidades están experimentando una transición (algunas veces voluntaria, generalmente obligada) hacia un modelo heterónomo. Siguiendo a Weber, una institución puede considerarse heterónoma cuando su misión, agenda y resultados son definidos en mayor proporción por controles externos e imposiciones que por sus organismos internos de gobierno. De esta forma la universidad heterónoma es aquella que cada vez es menos capaz de diseñar por sí misma su propio desarrollo, y cuyo éxito deriva de la rapidez y eficacia de su respuesta a las demandas externas".

impulso a la modificación de las estructuras de organización y dirección de las universidades, se da un desplazamiento de las formas colegiadas (que nunca fueron propiamente democráticas, pero que posibilitaban un margen de participación de amplios sectores) hacia estructuras ejecutivas con mecanismos selectivos de consulta dirigida, donde las cúpulas dirigentes establecen sin cortapisas los tiempos y las modalidades de participación (lejos, claro está, de expresiones disidentes o alternativas, las cuales suelen ser vistas como perturbaciones al sistema).

Vislumbrar las transformaciones que experimenta la universidad pública en México, no significa el rompimiento total de la universidad en todas sus dimensiones y posibilidades sociales, por lo que son necesarias algunas precisiones:

- La relación del Estado y la universidad ya ha pasado por momentos de condicionamientos y subordinaciones (del primero a las segundas), sin embargo, el nuevo patrón establece un control férreo de monitoreo estatal y de sujeción más claro al sector hegemónico, dominado por el mercado. Pero esto no supone la total devastación de las instituciones y la autonomía universitaria, supone en cambio un proceso de recomposición y redefinición.
- Supone, una lógica de actuación centrada en la internalización de motivos y nuevos propósitos de acción y conducción, incorporadas a las actividades cotidianas y sustantivas de la universitaria, las cuales guardan una estrecha relación con el Estado y el mercado, y son vistas como necesarias.

Los cambios estructurados a partir de la asunción neoliberal y la condición posmoderna en las universidades, se significan, a primera vista, como mutaciones en la estructura normativa, pero en el fondo simbolizan mucho más, encarnan una modificación a las formas de representación social, donde las dimensiones política y cultural de la educación superior, están siendo reconducidas, hacia la mercantilización de la práctica y el conocimiento universitario. Esta etapa de incipiente mutación, es un proceso contradictorio, y definido por el obstáculo, de moverse entre visiones distintas, pero en las que indefectiblemente avanza la idea de mercantilización hacia un consenso o predominancia. La universidad pública se está radicalizando, el reordenamiento estructural corresponde sólo, a una unidad de prácticas más amplias, de ejercicio del poder neoliberal, las cuales intentan por medios diferentes, con impactos y resultados desiguales, la orientación de conductas, comportamientos y actitudes, lo que denota procesos de modificación en la subjetivación, formación y el saber de los sujetos universitarios. A continuación y a manera de ejemplo, presentaremos un caso particular que no pretendemos agotar, pero sí delinear de algún modo, bajo lo que nosotros pensamos son las *huellas del tatuaje neoliberal* (un poco en el sentido que le otorga Santos Guerra) en nuestra máxima casa de estudios: la Universidad Nacional.

1.3 A MANERA DE EJEMPLO: LAS HUELLAS DE LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL EN LA UNAM

Las instituciones, las escuelas y específicamente las universidades están inmersas dentro de una sociedad que esta orientada a poseer una racionalidad neoliberal, en ésta cumplen un papel importante de reproducción y creación cultural, situación donde prevalece la tensión por asimilar o resistirse a los influjos que recibe. La universidad publica debe concebirse así, como una institución compleja, en tanto se constituye por interacciones de orden diverso, entre agentes y grupos, al interior y al exterior, con fuerzas, estrategias y poderes diferentes, lo cual produce impactos sumamente desiguales en sus diferentes estructuras y organizaciones. La universidad publica en México, se encuentra en un proceso dentro del cual esta asimilando nuevas ocupaciones, por lo que se le han encomendado nuevas tareas, *nuevos papeles*, como establecimiento social y educativo. La configuración de una institución universitaria se debe tanto a la incorporación de los sistemas educativos a "los procesos de modernización económica y de los mercados laborales y políticos", como a "la negociación y al enfrentamiento de los actores implicados en la tarea de promover cambios o reivindicaciones institucionales, que sin duda constituyen un marco de producción no sólo profesionalizante sino eminentemente subjetivo".³⁶

En esta perspectiva, y sosteniendo que el proceso de recambio que viven las universidades públicas en México, puede ser visionado como un conjunto de reformas que se establecieron dentro de una atmósfera general de condicionamiento e influjo neoliberal, nos permite realizar algunas consideraciones que creemos pertinentes para el curso de este trabajo:

- Primera consideración: Cuando hablamos de universidades públicas nos referimos (y nos hemos estado refiriendo) a las instituciones de educación superior que debido a su régimen son catalogadas como *públicas y universitarias*, que primordialmente realizan actividades de *docencia, investigación y extensión de la cultura*, dentro de las cuales bien pueden encontrarse tanto las universidades estatales y federales del interior de la republica como las asentadas en el Distrito Federal, además las es consustancial la *libertad de cátedra y el libre examen de las ideas*. Que por su magnitud albergan una *alta concentración de matrícula*; que se distinguen por las *diversas áreas de conocimiento* que manejan, y que por el tipo de nivel que cubren, oscilan entre el rubro *profesional y de especialización, así como por recibir buena parte de su financiamiento del gobierno federal*. Estas instituciones emprendieron reformas derivadas de crecimientos altos en su matrícula, de escasez de recursos financieros, de conflictos institucionales internos, pero que sustancialmente fueron producto de un nuevo cambio en la actitud del Estado mexicano con relación a la educación superior, que se tradujo en la creación y asimilación de mecanismos de control, que han estado intentando transformar, diversas esferas de gestión, organización y estructura universitarias. Hasta aquí hemos considerado un marco sumamente amplio que aglutina a diferentes universidades públicas, nos ajustamos a lo que a nuestro parecer, son rasgos elementales que identifican a la universidad en base a una comprensión global en el orden y caracterización de éstas, y que corresponden a un registro plenamente posible del *imaginario social* con el que regularmente puede y son asociadas las universidades públicas. De otro modo tendríamos que realizar una tipología de IES en el sector publico, contemplando las diferentes tensiones institucionales que se presentaron, los cambios que particularmente se han originado, el grado de influencia externa y la prevalescencia de agentes de índole interna; o por otro lado, la peculiaridad de las instituciones, dado su modelo de desarrollo, bien universidad-pueblo, universidad-industria, etc... lo cual excedería los fines y alcances de este trabajo.
- Segunda consideración: las reflexiones aquí presentadas forman parte de una argumentación general que halla significado en la necesidad de comprender a las universidades públicas, como espacios

36. Acosta Silva, Adrián. *Op. Cit.*, p. 54 Para Acosta Silva las instituciones pueden ser entendidas como *reglas de juego, o como imitaciones diseñadas para dar forma a las interacciones, las instituciones son espacios destinados a estimular los intercambios entre grupos e individuos de la sociedad. Las instituciones, en esta perspectiva, no son cosas, o formaciones sociales con arquitectura simbólica o normativa precisa, medurable, sino conjuntos de reglas formales e informales que ordenan las interacciones en ámbitos específicos de la realidad, con el objeto de reducir la incertidumbre y el conjunto de elecciones posibles e individuos y grupos de la sociedad*.

altamente complejos y diferenciados, que han asimilado y resistido de diversos modos los condicionamientos de la globalización y el neoliberalismo, que con huellas distintas, han favorecido o menguado los esfuerzos de cohesión social de las nuevas condiciones de relación Estado-universidad, pero que sin menos cabo de esto, son susceptibles de una lectura panorámica que atienda los puntos y líneas más prominentes del desarrollo de estos procesos de "recambio". Y que con cierto atrevimiento podemos aceptar, que las universidades públicas guardan una relación estrecha de *identificación* con el desarrollo que ha venido teniendo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dentro de este contexto de globalización; suponiendo -como lo hacemos- que la UNAM no sólo forma parte del universo de instituciones de educación superior en México, sino que exhibe una serie de problemáticas en distintos grados y ámbitos relativos a la institución, los cuales adquieran dimensiones nacionales, pues sus problemáticas despliegan resoluciones y conflictos paradigmáticos, en relación a la organización, estructura y sentido social de la misma, lo cual permea a todo el subsistema de educación superior del país. La UNAM posee no sólo buena parte de las características con que históricamente ha sido definida la educación universitaria en términos generales: libertad de cátedra, unidad en la diversidad, libre examen de las ideas, función profesionalizante; sino también con muchas de las problemáticas con que son asociadas por ejemplo su relación con la alta concentración estudiantil, la enorme infraestructura, la diversidad institucional que presenta, su carácter nacional, gratuito y público, etc...., asimismo es evidente su supremacía dentro del imaginario social, al ocupar un lugar privilegiado (con sobresaltos y vaivenes) en la sociedad mexicana; y particularmente porque dentro de las instituciones de educación superior, la UNAM ha sido el centro predilecto de diversos experimentos, críticas y menoscabos neoliberales, respecto a su desempeño y papel educativo, social y cultural.

Esto no significa que lo que sucede en la UNAM admite total correspondencia con el sector público de la educación superior (aceptando el riesgo de una simplificación), pero que se posiciona como un ejemplo de la enorme complejidad que en este tipo de procesos se han venido observando. Por lo que subsecuentemente se aludirá a la categoría de Universidad, tomando en cuenta a la UNAM como una institución en reestructuración organizativa y de sentido, para lo cual se retoma como espacio sociocultural de referencia.

LA UNAM A MANERA DE EJEMPLO

Hablar de la Universidad Nacional Autónoma de México, es hablar de una institución sumamente compleja, pues corresponde a una institución educativa muy poco común, no sólo dentro de el sistema educativo mexicano o como parte del subsistema de educación superior, sino incluso en América Latina. Tanto por sus dimensiones materiales, sus actividades y prácticas realizadas cotidianamente en algunas de sus instancias académicas, o bien por sus inmuebles de enorme magnitud, así como por ser de las pocas instituciones que lo mismo, brindan educación media superior como superior en el país. Pero sobre todo por la alta incidencia social, cultural y política que ha venido construyendo a lo largo de la historia. La Universidad Nacional Autónoma de México es la institución educativa de mayor importancia en la república mexicana, re-fundada en 1910, pero con antecedentes que datan de 1551 cuando se crea la Real y Pontificia Universidad de México. La UNAM de algún modo ha marcado la pauta en el desarrollo y la creación de la ciencia, la cultura y las artes de México y América Latina. La UNAM ha transitado por diferentes momentos históricos de expansión y desarrollo que la caracterizan como una universidad grande y compleja, y sin afán de proporcionar una lectura pormenorizada, podemos señalar de modo esquemático algunos momentos y cifras al respecto:

- Entre 1940 y 1950 se origina una etapa de expansión y masificación de la UNAM, en el que se produjo un crecimiento de la población estudiantil que saltó de 15, 135 a 24, 054; para 1970 la población era de 107, 056 y en 1983 se contaban con 255, 834 estudiantes. Este proceso se caracterizó por la alianza de la intelectualidad liberal y el Estado (en los años cuarenta) lo que permitió el desarrollo de la UNAM como modelo profesionalizante y la expansión de la matrícula.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

46

- Hacia 1945 la UNAM realizaba un papel crucial en el desempeño y la consolidación no sólo de la educación superior sino del sistema político social del país, cuestión asociada a:
 1. La formación de la élite política dirigente
 2. La custodia de la tradición cultural
 3. La reproducción de las profesiones liberales
 4. La crítica constructiva del orden social³⁷
- Posteriormente en los años de la masificación, expansión y modernización (70s y 80s) se transformo diametralmente a la UNAM, tanto en su perfil académico universitario (currículo, investigación-docencia y extensión de la cultura, como un hecho significativo de esta etapa, en 1974 se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) por acuerdo del Consejo universitario), como las relaciones UNAM-Estado y las relaciones oferta-demanda de los productos universitarios (Guevara Niebla).

Actualmente la UNAM es considerada la máxima casa de estudios del país, como universidad pública tiene *“la misión de impartir educación superior para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad”*; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y los problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posibles los beneficios de la cultura”. La UNAM recubre con amplitud buena parte del espectro de la educación superior, su configuración vigente, permite una radiografía de su organización y administración como institución educativa pública de vastas dimensiones:

- La UNAM es definida como una corporación pública - organismo descentralizado del Estado - autónomo y dotado de plena capacidad jurídica, que le permite autogobernarse.
- Las funciones sustantivas de la UNAM son la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, su estructura posee tres subsistemas interconectados: el primero referido, a la docencia que cubre también al bachillerato, el segundo, que desarrolla actividades de investigación en dos niveles (científica y sociales y humanidades) y el tercero de difusión cultural.
- Para realizar sus actividades de docencia cuenta con 29, 296 profesores, que atienden a 269, 516 alumnos, diseminados en 22 facultades y escuelas, donde 14 son planteles de bachillerato; en el nivel profesional imparte 68 carreras; 17, 896 son alumnos de postgrado (1 de cada 5 en México), además 1 de cada 2 doctorados son otorgados por la UNAM.
- Para las actividades de investigación cuenta con 39 institutos y centros de investigación; 3, 779 investigadores y técnicos de tiempo completo; ejerce el 23% del presupuesto federal en ciencia y tecnología; genera 50% de toda la investigación del país; representa mas del 30% del Sistema Nacional de Investigadores y publica 12, 500 artículos científicos al año.
- En lo referente a la extensión de la cultura, cuenta con 143 bibliotecas (1 de cada 5 de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas), 13 museos y 18 recintos históricos (entre ellos el Museo de Ciencias "Universum" y el Centro Cultural Universitario) y además de una radiodifusora (Radio UNAM); edita 3 libros diarios en promedio.
- La responsabilidad de decidir dentro de la institución tiene por soporte las autoridades colegiadas, como son la Junta de gobierno; el consejo universitario; el rector; el patronato; los directores de facultades, escuelas e institutos; los consejos técnicos de facultades y escuelas, así como los de investigación científica y de humanidades.

El interés de centrarnos en la UNAM, como parte de las IES, se funda en el hecho de que ha sido prácticamente un "patrón" para las demás instituciones y universidades públicas. Dados sus alcances (amplia cobertura a nivel bachillerato y profesional, su infraestructura y su extensión demográfica), al grado que algunos autores han pensado incluso que "lo que hace la UNAM posee

³⁷ Guevara Niebla, Gilberto. *Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Revista de la Educación Superior, número 58.

una extensividad casi inmediata hacia las otras instituciones de educación superior" (Casas, 1998). Sin que esto sea enteramente cierto, la UNAM ha sido espacio de diversas experimentaciones en la educación superior en México. La UNAM presenta una complejidad que cabría llamar de *suí generis*, que la diferencian de otras instituciones. Si en otras IES los procesos de diferenciación al interior de cada una es complicada (por su composición social, por ejemplo), la UNAM puede ser considerada un *sistema universitario en sí mismo*, por lo que es parte de una arena sociocultural múltiple, donde cohabitaban sus diferentes grupos, sectores e instituciones, los cuales sostienen proyectos variados, algunos antagonísticos entre sí, derivados de su situación y ubicación política dentro de la institución; y en virtud de las disciplinas o el subsector al que pertenecen (docencia, investigación o extensión de la cultura), y dependiendo de su colocación, ya que no es lo mismo una facultad al interior del campus central de Ciudad Universitaria (CU) que una Escuela periférica, asentada en el área metropolitana o el estado de México (no lo es tanto por la asignación presupuestaria, y si no habría que recordar el presupuesto asignado a la ENEP Aragón; como por el status de unas y otras). Por estas y por otras razones, la UNAM exhibe más decididamente la complejidad sobre la que se mueven las universidades a principio de milenio, sobre todo si tomamos en cuenta la confrontación que se produce por las concepciones distintas de universidad que se tienen y por las variadas misiones y objetivos que las acompañan, y que propiamente representa a un segmento social y por lo tanto a una visión social particular, de lo que es y debiese ser la UNAM; que en un plano de debate constante resumiríamos en dos proyectos: la universidad como *proyecto social* y por otra la universidad como *industria*, y de las cuales se cruzan como temas centrales:

- La relación de las UNAM con el Estado mexicano: Que sirve de marco para un amplio debate acerca de el carácter gratuito de la educación superior, la naturaleza pública o privada de las instituciones, los procedimientos para la asignación de financiamiento, la expansión o contracción de universidades públicas y el alicio a la apañación de IES privadas, etc...
- La relación de la UNAM con la sociedad: La misión de la UNAM dentro de la educación superior en México, su *papel* con respecto a la formación profesional, su relación con el aparato productivo, con la industria y el mercado; con la aparición de nuevos lenguajes y saberes, etc...

La *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, encarna lo que podemos denominar, un caso *paradigmático de incorporación acotada y de resistencia constante*, al proceso de modernización educativa que se presenta de manera consistente alrededor de los años ochentas en nuestro país (que para algunos ya se anunciaba años atrás). Es *paradigmático*, dada la relevancia y trascendencia de ésta institución dentro del sistema de educación superior y en el sistema educativo nacional, así como dentro de la creación y extensión cultural en general. Esto genera una percepción y constitución estructural no necesariamente total, sin embargo, la UNAM ha vivido procesos de *incorporación acotados por su composición y apartir de reformas que conseguimos denominar más bien estratégicas* (considerando a la elite tecnocrática de la institución) y de resistencia constante en función de la correlación de fuerzas políticas al interior de ésta.

Estos cambios que hoy miramos, propiciados por las condiciones de la nueva relación con el Estado, el financiamiento asignado a las universidades públicas, y el progresivo avance tecnológico, así como la edificación de un paradigma racional neoliberal que ha permeado a las instituciones, vislumbra algunos antecedentes. La UNAM a este respecto ha experimentado procesos de reforma a lo largo y ancho de su historia - algunos más claros que otros- para lo cual es indispensable situar un periodo entre 1973 y 1980 que se distinguió por un proceso de mutación en esta institución, el cual esta marcado por la expansión acelerada de la matrícula, lo que permitió un acceso amplio a grupos socioculturalmente diversos, además se desconcentró geográfica, funcional y académicamente a la UNAM (creación de las ENEP), sin que esto se significara como una pérdida del poder político y administrativo del Campus central. En este marco de acción universitaria se contrastaron dos extremos, por señalarlos de algún modo, podríamos decir que la

diversificación curricular y académica osciló entre el formalismo tecnocrático pero poco imaginativo y por otra parte, el impulso crítico poco propositivo. Sin embargo es justamente en el periodo de rectorado asumido por Guillermo Soberón Acevedo, que encontramos propiamente, el primer embate claro de modernización y reforma en la UNAM ligado de algún modo a una reestructuración política y social más amplia, Rollin Kent nombra a este proceso como *modernización conservadora*, que por líneas básicas tenía :

*"El enfriamiento político de la universidad mediante la contención política del sindicalismo y la desactivación de los movimientos estudiantiles; estabilización del crecimiento del bachillerato; la desconcentración geográfica de la licenciatura en cinco planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales; el control del mercado y la profesionalización académica; el impulso decidido a la investigación y la expansión y diferenciación del aparato burocrático que se atribuyó importantes espacios y poderes como instrumento de contienda contra el sindicalismo, convirtiéndose de paso en un mercado político por cuenta propia y en canal privilegiado de funcionarios universitarios hacia posiciones altas en el aparato estatal"*³⁸

Bajo este contexto, la UNAM se condujo hacia una incipiente transformación, que se oriento en primera instancia hacia la contención del crecimiento del bachillerato, que por movimiento clave tuvo a bien aplicar una cuota máxima de primer ingreso a partir de 1974 que consistía en la aceptación de 40 000 alumnos. La etapa de Guillermo Soberón al frente de la UNAM se caracterizó por una fuerte ruptura con la concepción democrática y nacionalista implementada por los anteriores rectores (Javier Barros Sierra y Pablo González Casanova), que radicaba en diluir el fenómeno de masificación iniciado con González Casanova, hacia una política de estabilización que derivó en una creciente segmentación de la universidad, intentando preservar (a consideración de éste) núcleos vitales de la misma (las funciones sustantivas, particularmente la investigación). Este proceso denominado de Modernización conservadora posee un sello que coloca a la *masificación de la universidad como una antipoda de la calidad de la enseñanza*, y comienza a esgrimirse una idea que después se tomará recurrente: *la calidad de la enseñanza universitaria sólo puede atender a núcleos reducidos de la población. Lo que acarree una cancelación drástica de la extensión de la educación superior como bien educativo y cultural dentro de la UNAM, así como la tendencia a contener cualquier "anomalía o perturbación" política, y que puede sintetizarse observando:*

- La desactivación de potencial político y educativo de las masas dentro de la UNAM en ese periodo
- La aparición lenta de una universidad que no sólo educa y contribuye a formar profesionales y ciudadanos, sino una universidad que administra a las masas estudiantiles
- La Modernización en la UNAM significó entre otras cosas, también el ascenso del aparato burocrático.
- Este proceso posee un ingrediente adicional, la conformación de una red de vínculos con el sistema político nacional y con sectores del empresariado mexicano, de tal suerte que Soberón simbolizó en aquel tiempo, el tipo de dirigente universitario que grupos conservadores deseaban³⁹

³⁸ Kent Serna, Rollin. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, pp. 11-12.

³⁹ Cfr. Kent Serna, Rollin. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Especialmente el capítulo "Organización universitaria y masificación", pp.. 68-132.

A partir de 1982 la UNAM se vio envuelta junto con el resto de las instituciones de educación superior en una serie de políticas de rediseño financiero y político, que desencadenaron recortes presupuestales y reestructuraciones institucionales, a través de un impulso demoleedor de la entonces llamada *planificación educativa*. Cuestión que condicionó a las universidades a ajustarse a "criterios académicos" dictados por la *Secretaría de Educación Pública*, que fue conocido como *proyecto federal de revolución educativa*. Desde entonces, ya se presentan avisos de una nueva relación del Estado con las IES, en la cual ya era motivo de observación, la exigencia del Estado a las universidades de generar aumentos en cuotas de inscripción y servicios a los estudiantes, de separar al bachillerato de las universidades, etc... Como uno de los rasgos más prominentes de la nueva relación de las IES y el Estado mexicano, y como parte sustantiva de las "nuevas" condiciones políticas, sociales y económicas que el país enfrenta, se muestra un naciente proceso de estratificación y competición académica, al crearse el Sistema Nacional de Investigadores (que en algunas de sus interpretaciones cabe la idea de enfrentar directamente este organismo con la UNAM o de menguar su papel en la sociedad y la educación superior). En este mismo contexto, se instala el programa para la Modernización educativa (PME) 1989-1994 que presenta los nuevos objetivos de las IES, y que pueden ser ilustrados resumidamente así:

- Reforzar los mecanismos de actualización, evaluación y promoción del nivel académico.
- Conciliar las preferencias de los estudiantes con la oferta de carreras profesionales prioritarias para el desarrollo.
- Establecer una pauta nacional de criterios de excelencia
- Determinar, en un proceso nacional de evaluación, los actuales rendimientos, productividad, eficiencia y calidad del sistema de educación pública, con base en la participación institucional y reglas claramente establecidas
- Hacer que las universidades con más de 30 mil alumnos de licenciaturas racionalicen su crecimiento
- Establecer convenios y contratos de "prestación con empresas públicas y privadas, como formas de vinculación con el sector productivo y fuente alternativa de financiamiento"
- Equilibrar territorialmente la matrícula e incrementar en ciencias básicas, ingenierías, tecnologías, y en último término, humanidades ⁴⁰

Curiosamente este programa provoco "reacciones inmediatas" como medidas que debiesen impulsarse para la creación de una "nueva universidad pública", que huega decirlo estaban en correspondencia total con el programa antes planteado:

- Atomizar a las universidades más populosas en instituciones de 10 mil a 15 mil estudiantes
- Mientras se extingue el subsidio del Estado, otorgarlo en función de criterios que propicien la eficiencia
- Asegurarse de que los recursos se ejerzan de manera optima y de que las carreras tengan "mercado"
- Cobrar cuotas y colegiaturas apegadas al costo real de los servicios y suprimir la idea de que la gratuidad es garantía de seguridad social
- Estimular la planeación de las carreras y la investigación conjuntamente con la industria
- Que se modifiquen los marcos jurídicos internos y externos de las universidades.
- Establecer un sano equilibrio entre ciencias sociales y administrativas, y naturales, médicas, de ingeniería y exactas ⁴¹

Habremos de indicar que este contexto en que las universidades se hallaban insertas, era parte integrante de políticas de mayor alcance que venia experimentando la sociedad mexicana, a nivel político y social. El discurso educativo del gobierno desde entonces ha estado ligado a conceptos

⁴⁰ Martínez Della Rocca, Salvador. *et al. UNAM: espejo del mejor México posible (la universidad en el contexto educativo nacional)* p. 115.

⁴¹ Cfr. Todd, Luis Eugenio. *Visión de la universidad mexicana. 1990*. Que por ese entonces fungía como subsecretario de educación superior, así como puede confrontarse el documento titulado *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*, que se realizó por el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (ICDE) a petición de la SEP.

como el de *calidad, eficiencia, excelencia, productividad*, como las categorías que elevan el sentido de sus proyectos de modernización educativa. En esta etapa de Soberón se observan síntomas de transformación, ligada a la planeación como elemento de cambio interno y decididamente influidas por un recambio en la formulación e implementación de políticas públicas, que tenían ya, la concepción de acercar la academia más estrechamente a la "sociedad", entiéndase el *aparato productivo*. Estas nuevas orientaciones, tuvieron fuentes diversas de acomodo dentro de la UNAM, algunas de ellas se exhiben como intentos de Modernización. En 1986 como parte de un marco envuelto en una crisis económica, y la constante demanda de vinculación de las universidades con el sector productivo, el entonces rector de la UNAM, Jorge Carpizo presentó un documento muy a tono, titulado "*Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*" que presentaba una imagen "alarmante" de la institución, a partir de un dictamen sumamente negativo (Ordorika, 1993), que atentaba - a decir de éste documento - en contra de la congruencia de sus funciones y finalidades sustantivas, emanados de diversas causas y expresados de múltiples maneras, ya sea por el descenso de la eficiencia terminal, la relajación de la actividad académica, los bajos precios de cuotas y servicios, etc... pero que en palabras más palabras menos, ubicaban a la masificación y el crecimiento de la UNAM como los responsables del deterioro académico de la institución. Aportando diferentes cifras, sitúa una deficiente utilización de las capacidades instaladas de la institución, referidas al acceso, la permanencia, la evaluación, el egreso y las condiciones académico laborales de la planta docente, este diagnóstico se basaba en 30 puntos problemáticos, de los cuales ubicamos los que pensamos son más álgidos, pues se refieren a cuestiones sustantivas de la UNAM, es decir, aquellas que representan diversas prácticas pedagógicas, laborales, políticas y organizativas de la institución, Carpizo señalaba así:

- *"Tenemos a una universidad gigantesca y mal organizada; en algunos aspectos se da una fuerte centralización que ahoga a las dependencias académicas, y en otros no existe ningún control [...] La gran magnitud de la institución ha tendido a favorecer una grave inercia e inamovilidad en su más diversos aspectos. En varias facetas la universidad ha perdido el buen sentido de competitividad para superarse y ser mejor...*
- *La universidad ha diseñado muchos planes de estudio en forma tradicional. Orientándolos a la formación de profesionistas cuyo enfoque de las ciencias de planta es rígido y fragmentado y esta desvinculado de otras carreras y especialidades. Algunos alumnos reciben patentes profesionales, sin que se plantee abierta y racionalmente una función que cumplir en la realidad nacional, o si van a estar en condiciones de ocupar un lugar productivo en la fuerza de trabajo. Pareciera en estos casos que la universidad se conforma con identificar a sus egresados con merbetes profesionales, sin preguntarse por la índole de los profesionistas que requiere la sociedad...*
- *Las labores de planeación y evaluación, en muchas dependencias se perciben como un trámite burocrático más. La evaluación parece hacerse más por una actitud de desconfianza o de promoción política que por una activa y genuina preocupación por el desarrollo integral de nuestra universidad; en algunas dependencias, la planeación esta desvinculada de la toma de decisiones y por ende, parece inútil y engorrosa...*
- *La productividad y el compromiso del personal académico del personal administrativo no siempre son los deseables; en diversos casos no tiene la preparación o el cumplimiento adecuados, el ausentismo y la interrupción de labores no son infrecuentes, no existe supervisión eficiente del trabajo, hay carencia o deficiencia de instrumentos para la regularización del trabajo, la falta de responsabilidad para realizar las labores y personal que se escuda en la imagen del sindicato para no cumplir con las tareas a que esta obligado...*
- *Faltan mecanismos de promoción al desarrollo de áreas nuevas y el de las que tienen importancia en el país. Al no considerar las circunstancias específicas de cada área en el caso de conceder promociones o contratos, se fomenta un desequilibrio, pues se apoya más a las áreas de excelencia académica en detrimento de aquellas que todavía no lo han logrado...*
- *En muchas facultades y escuelas, existe un gran rezago en la utilización y difusión de técnicas modernas que mejoren la calidad de los servicios educativos...*
- *De acuerdo con lo señalado con nuestra legislación, los exámenes extraordinarios tienen como propósito evaluar la capacidad de los estudiantes que por diversos motivos no hayan acreditado las materias correspondientes. Los exámenes extraordinarios deben ser procedimientos de*

excepción y no mecanismos rutinarios en la vida escolar del estudiante [...] las facilidades y el bajo precio del examen extraordinario han conducido a los estudiantes a una actitud de mínimo esfuerzo, casi de sometimiento alegre a lo que les depara la fortuna y no sus conocimientos. Como resultado, la institución desperdicia enorme cantidad de recursos y abate las exigencias académicas..."⁴²

A este diagnóstico le siguió posteriormente una serie de modificaciones que fueron presentadas al Consejo Universitario los días 11 y 12 de septiembre de 1986, que se derivaron sustancialmente de la percepción de la rectoría, el cual encamo en otros 26 puntos, contenidos en un paquete de iniciativas, que ostentaron desde ya, lo que podemos considerar las líneas más prominentes y polémicas de la Modernización de las universidades públicas, proponiendo:

- *Ingreso a la licenciatura exclusivamente a través del concurso de selección, salvo para los estudiantes del bachillerato de la propia universidad que hayan realizado ese ciclo académico en tres años y hayan obtenido un promedio mínimo de 8.*
- *Regreso a la calificación numérica para la evaluación de conocimientos.*
- *Creación o, en su caso, consolidación del sistema de exámenes departamentales, por área o por materia.*
- *Intensificación de los cursos de formación docente.*
- *Revisión y actualización de la seriación académica de las materias que integran los planes y programas de estudio los planes y programas de estudio.*
- *Evaluación real. Por los consejos técnicos, de los informes de labores, y emisión de una opinión sobre los programas de trabajo del personal académico.*
- *Incrementos de las cuotas de especialización, maestría y doctorado.*
- *Incrementos de las cuotas de servicios como son exámenes extraordinarios, examen médico y expedición de certificados.*
- *Reforzamiento del diálogo entre los universitarios y el sector productivo, tanto público y social como privado, con el propósito de que se realicen programas conjuntos con metas concretas para beneficio del país.⁴³*

Este ha sido más claramente – el inicio de un proceso de reforma, que supuso diversas propuestas, enfatizando la racionalización de los procesos que dentro de la institución se venían desarrollando, que se orientaba a exaltar el mejoramiento en la calidad del servicio educativo que ofrecían a partir de una evaluación interna, provocada a su vez por una serie de evaluaciones externas, que suponía – ese era el discurso - "una verdadera articulación con la sociedad y el aparato productivo". Este proceso de racionalización (que pensamos no ha concluido) ha madurado de modos distintos en la UNAM, ya sea sesgada, contradictoria o limitada, pero que en cierto sentido han sido el reflejo de las políticas internas de la institución como de los amplios procesos de racionalización neoliberal que imperan desde hace ya largo tiempo. Uno de estos procesos de reforma al interior de la UNAM, ha sido conocido como "el proyecto de la academización de la universidad", que con sus variaciones y diferenciaciones en todo el sistema UNAM, desplegó una recomposición que intentaba una reforma gradual, algunos de sus puntos fuertes consistieron en:

⁴² Cfr. Carpizo, Jorge. *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Documento emitido el 16 de abril de 1986

⁴³ *Ibid*

- Fortalecimiento de la investigación: que consistió en la incorporación (lenta) de la investigación como un punto central en la agenda de la academia universitaria y donde se busco estrecharla a las actividades de docencia. Esto trajo consigo la creación de "bolsas económicas": la creación de grupos de investigación liderados por un investigador reconocido (con Doctorado), en la cual se sometiese su proyecto a concurso y evaluados (evaluación por pares).
- Estimular el intercambio internacional: dentro de la nueva lógica del SIN, se halla la disposición de publicar no sólo en nuestro país y en publicaciones reconocidas, sino en publicaciones en el extranjero.
- Establecimiento de los programas del postgrado centrados en la investigación: reduciendo la edad para acceder a un postgrado y empezando a incorporar a los estudiantes del postgrado a grupos establecidos de investigación (los intentos han sido variables y en algunas facultades y disciplinas, por ejemplo en Ciencias, Ciencia Sociales y algunas otras).
- Modificación de la profesión académica: se estableció una reforma al estatuto del personal académico, donde se creo un programa de estímulos económicos a partir del rendimiento.
- Creación embrionaria de grupos de excelencia: este fue un hecho que se desarrollo en algunas carreras y facultades, con resultados no muy bien vistos por las comunidades de procedencia. Ya que se basaba en la conformación de grupos de elite o alto rendimiento (que requería de calificación de 10 para la incorporación de algún alumno).
- Reformas de flexibilización curricular: proceso que aún es incipiente, pero que en algunos casos llevo a la modificación de planes y programas de estudio, que "intentaban ponerse al día de las nuevas condiciones del contexto social, político en que se sustentaba el conocimiento" (como parte de estas modificaciones, puede verse las que procedieron en el Colegio de Ciencias y Humanidades).
- Reformas sobre la permanencia de los estudiantes: conocidas como las reformas del 97, introducidas en el C.C.H, reglamentaron a través de una limitación, la permanencia de un alumno en la institución, se estableció como un candado, que los estudios de un ciclo por alumno debían cursarse como máximo en el doble de tiempo de duración. Se presento además la contracción de sus cuatro turnos a solamente dos.
- Reglamento general de pagos: este ha sido quizá el gran escollo de la autoridad universitaria en el intento de modificaciones y reformas al interior de la UNAM, las cuales han desatado el descontento en por lo menos dos ocasiones, en 1986 y 1999 derivadas en grandes movilizaciones y huelgas.

Las iniciativas de reforma en la UNAM han sido diversas y se han registrado en distintos niveles, que consideramos han sido graduales, algunas de ellas provocaron una pugna amplia al interior de la institución universitaria, y que de hecho son identificadas como parte de los intentos sistemáticos por reformar neoliberalmente a la UNAM.⁴⁴ Otras han sido asumidas y que no obstante la polarización que han despertado estas intenciones de recambio, la UNAM se ha visto lentamente reformada (baste un dato, poco saben del proceso en el que participo la UNAM a nivel internacional, denominado Proceso de Revisión de la Calidad de la Internacionalización (IQRPI), dentro del Programa sobre Gestión Institucional de la Educación Superior (IMHE) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que implicaban la supervisión de sus actividades a nivel internacional y una posterior propuesta de políticas al respecto), las huellas neoliberales guardan aquí un significado especial, puesto que se debate entre otras cosas, la manera de incorporarse a la globalización (no se plantea la pregunta de si es necesario o no) y la condición del horizonte posmoderno.

Podemos admitir que la UNAM es parte de un contexto propicio de efervescencia llamada algunas veces Modernización o reforma, pero ligada al argumento supuestamente académico de la ineeficiencia e incapacidad de la institución (la cual habría que agregar, posee desde luego

⁴⁴ Los distintos problemas que ha enfrentado la UNAM se ubican preponderantemente en la iniciativa de reformas al reglamento de pagos en 1986 (C.E.U); el movimiento de los estudiantes excluidos de la educación media superior y superior en 1995; el conflicto por la reforma de los planes de estudios en el C.C.H de 1996; y la larga huelga de la UNAM por la modificación al reglamento general de pagos en 1999 (C.G.H).

profundas inercias e inmovilidades de todo tipo). Pero dichas modificaciones y recambios, distan de ser el resultado de consensos o acuerdos amplios en la misma. Y si pueden ser vistos como una aceptación tácita de las nuevas condiciones político-sociales que el país enfrenta. Cuestión que planteó (y plantea aún) no sólo la revisión estructural y organizativa de la UNAM, sino una discusión más profunda respecto al tipo de institución universitaria que se requiere y el tipo de sujetos que debe educar y contribuir a formar, es decir, se genera desde entonces la necesidad de discutir críticamente las nuevas condiciones políticas en que se hallaban las IES y desde luego los nuevos propósitos que las acompañaban, dado que algunas de las máximas líneas del discurso educativo del Estado habían comenzado a cambiar y en algunos casos a materializarse en nuevos escenarios de formación universitaria. El caso de la UNAM es paradigmático, en función de que ésta, manifestó profundamente con sus intentos de reforma, el problema que suscitaba el neoliberalismo en las universidades, respecto al *financiamiento federal hacia las instituciones públicas*, la contracción del acceso a la educación y de manera muy velada o incipiente, la pertinencia de el modelo académico y de las formas de gobierno hasta entonces vigentes.

La inscripción del neoliberalismo en el cuerpo social de las sociedades contemporáneas, esta significando una laceración sobre aquellos acuerdos estructurales (sobre la administración y la organización) y de principios (sobre el papel y la misión social que deben desempeñar las universidades en general) que sostuvieron a la universidad pública mexicana y que le prodigaron cierta estabilidad y desarrollo. La globalización provoca una nueva reinención de las universidades, diversos documentos considerados estratégicos para la dirigencia universitaria y el Estado mexicano lo constatan, los que desde hace algunos años han comenzado a tomar forma, su materialización es aún lenta en algunas universidades o progresiva en algunas otras, o inclusive combinadas en una sola institución (por niveles crecientes de diferenciación intrainstitucional o disciplinar), pero algo es claro, se han sentido las bases ideológicas, políticas e institucionales para la introducción de un tipo nuevo de universidad mexicana (sin que esto signifique que se parta de cero), con sus respectivos rasgos característicos: individualismo, excelencia, eficacia, etc... Donde la educación superior *se concibe como insumo del proceso productivo; campo de inversión y comercialización, y como oportunidad realmente abierta sólo aquellos segmentos sociales que por su productividad escolar resulten ser más rentables para la inversión educativa pública*⁴⁶ (Aboites, 2001).

Esto pertenece no sólo a un problema de insumos y ganancias, sino también a un proceso de desplazamiento conceptual y político acerca de lo que las universidades hacen, cómo lo hacen, con qué lo hacen y por qué lo hacen, y sobre todo a un movimiento de transformación dentro del imaginario social, sobre lo que la universidad representa para la sociedad, es decir, que existe una crisis de representación acerca de la cultura que la universidad ha hecho circular y los sujetos que se están formando a partir de esta cultura escolar universitaria. De esto podemos desprender que la UNAM ha experimentado cambios, como resultado de sus modificaciones internas, algunas lentas y muy poco visibles, por lo menos en lo que se refiere a la estructura, organización y formas de gobierno, así como al ámbito académico, pero que en lo referente a su acercamiento a la "sociedad" y el aparato productivo se ha incrementado, y que de acuerdo a ciertas consideraciones, ha establecido un nuevo contrato social entre la academia y la sociedad. El cual se distingue por la comercialización de las actividades académicas, hecho que significa el nacimiento y desarrollo de una cultura universitaria basada en valores de tipo empresarial.⁴⁵ Así

⁴⁶ Cfr. Casas, Rosalba et al. *Gobierno, Academia y empresas en México: hacia una nueva reconfiguración de relaciones*. pp. 176, 185. La idea de un nuevo contrato social entre academia y sociedad, adquiere relevancia al plantearse la necesidad de vincular la actividad universitaria, en general a la sociedad, pero que en planos concretos se significó como la creación de innumerables mecanismos institucionales que estrecharan a la UNAM con el sector productivo asesorando, con servicios de consultoría, con la formación de recursos humanos, algunas de ellas emanadas de la administración central, o bien por iniciativas de la dirigencia de las escuelas. Rosalba Casas señala a este respecto: "Las nuevas relaciones entre la UNAM y la industria han dado lugar a la modificación y surgimiento de mecanismos institucionales dirigidos a promover la vinculación. Entendemos por mecanismos desde la creación de instancias administrativas, el establecimiento de programas académicos de diverso tipos, tanto en la administración central de la UNAM como en las distintas dependencias, hasta el establecimiento de fideicomisos y cuerpos colegiados

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

54

es necesario hablar de una crisis institucional de las universidades públicas con respecto a su manejo, administración y organización (que tienen que ver con las disposiciones que soportan estructuralmente a las universidades), pero de igual modo — y esto es lo que nos debería importar — de una crisis acerca de los procedimientos de enculturación, formación y educación, que se están utilizando, para prefigurar a los sujetos en esta era, lo cual puede ser identificado como un cambio cultural. Hasta aquí hemos intentado mapear conceptual y contextualmente la transformación global de las sociedades contemporáneas, así como la recomposición que han experimentado las universidades públicas dentro del neoliberalismo. Nos situamos en el nivel de las políticas y paradigmas referenciales (las cuales no agotamos y que merecerían un trabajo amplio y profundo en alguno de sus rubros), que impactan a nuestras instituciones educativas; pero habría que remarcar que estas disposiciones, son de algún modo generales, que están moviéndose aún, que alcanzan entrecruces con otras expresiones culturales fuertes y que funcionan a manera de ordenamiento social. Cuestión que nos posiciona en la perspectiva de reflexionar sobre los modos, los procedimientos y los dispositivos que propician la construcción de la subjetividad en las universidades públicas, pero de igual forma en términos socioculturales amplios, dicho de otro modo, la manera en que se *pedagogiza* a los sujetos universitarios a través de la cultura, una cultura institucional abierta a otros influjos, dentro de un mundo globalmente neoliberal.

con la participación del sector privado. [...] Los mecanismos son aquellos promovidos en gran medida por el sector privado a través de diferentes actores, y que tienen como característica fundamental la participación directa y formal de los empresarios en órganos o mecanismos creados en el interior de las universidades, para orientar sus actividades hacia la satisfacción de sus necesidades”.

CAPITULO 2.

LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA EN LA GLOBALIZACIÓN
NEOLIBERAL : FORMACIÓN, SUBJETIVIDAD
Y UNIVERSIDAD PÚBLICA.

La cultura depredadora es la gran impostora. Marca la ascendencia de la imaginación deshidratada que ha perdido su capacidad de soñar. Es la cultura de las víctimas erotizadas y de las revoluciones descafeinadas. Nosotros somos sus hijos y sus hijas. El miedo capitalista que abastece a la cultura depredadora funciona a nivel mundial a través de la instauración de las crisis necesarias, tanto económicas como sociales. Los ordenadores se han convertido en los nuevos empresarios de la historia, mientras que sus usuarios se han visto reducidos a las sobras de maquinaria figurativa, a sujetos parciales en la trapería de la cultura depredadora, a alegorías maniqueas de << nosotros >> contra << ellos >> o de << uno mismo >> contra << el otro >>. Lo social, lo cultural y lo humano ha sido subsumido en el capital. Esto es la cultura depredadora. Diviértete.

Peter McLaren

CAPITULO 2. LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA EN LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL: FORMACIÓN, SUBJETIVIDAD Y UNIVERSIDAD PÚBLICA.

La posibilidad de meditar los diferentes cambios que (han y) vienen experimentado las universidades públicas en un contexto de globalización y neoliberalismo, nos ha llevado a considerar algunos elementos que se entrecruzan de manera fina y compleja, suponiendo - como lo hacemos - que corresponden no sólo a ciertos significados conceptuales o teóricos, sino que reconocen y están vinculados de múltiples maneras a la producción y generación de subjetividades, reconociendo a la universidad como un espacio social dentro de un contexto (que se da en este trabajo, a partir de una aproximación o tratamiento general) pero que vislumbra modos de organización, que son expresiones de tales espacios. Espacios que se estructuran y se ordenan como mecanismos de regla académica y cultural. Tal significado, obedece a que los espacios sociales se implican en culturas cada vez más abiertas al consumo y al mercado; al papel de las instituciones y sus modos de relación en contextos socioculturales vastos, que por decirlo de algún modo, forman parte de una reestructuración como tendencia global, para lo cual se ponderan dos consideraciones interrelacionadas a lo largo de este capítulo: la edificación de una lógica neoliberal que a manera de ordenamiento simbólico, práctico y de conocimiento (transmutado en el mayor signo de nuestra época: el mercado), permea los distintos hilos de la urdimbre cultural global; y la constitución de diferentes tensiones y problemáticas que esto implica en la reestructuración de las instituciones y los sujetos, a partir de poner en entredicho buena parte de los discursos o ideas-fuerza que los soportaban y les otorgaban legitimidad, cuestión que labora directamente sobre las maneras de organizar la experiencia y práctica universitaria ⁴³. Que en términos amplios pueden plantearse como la ascensión del mercado como motor de la razón actual; y la transformación que esto implica en la universidad, específicamente con la aparición de ciertos saberes o conocimientos que vienen desplazando a otros y que supone la emergencia gradual de nuevas prácticas, del mismo modo en que se generan nuevas disposiciones y destrezas.

2.1 LA METÁFORA DEL MERCADO COMO ENSEÑANZA PÚBLICA Y EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

LA METÁFORA DEL MERCADO COMO ENSEÑANZA PÚBLICA

Establecer los límites sociales es una tarea, en algunas ocasiones escurridiza y muy poco precisa. Lo es más si pensamos en que resulta claramente imposible separar el mundo social amplio (cotidiano, vital, existencial) del que se desenvuelve en espacios con dinámicas ordenadas

⁴³ Nos estamos refinando a la "organización pedagógica" no únicamente, como la ordenación de la enseñanza y el aprendizaje de manera sistemática dentro de la academia o el aula, sino a la organización como un término que contempla y conjuga enseñanza-aprendizaje (que se desarrolla de manera sistemática en una aula o como parte de una academia, y por lo tanto fija dentro del dominio de lo escolar), así como con una ubicación del control que se expende en un contexto más amplio, ya no reducido a lo institucional, sino a lo sociocultural, y que puede transcribirse en lo que Eduardo Ibarra denomina "Organización". Ibarra Colado lo detalla de este modo: "De manera más precisa, la organización y su desdoblamiento en estrategias, estructuras y eventos, nos permiten apreciar los procesos de lucha y negociación, que se plasman en políticas, programas y metas con finalidades de intervención/regulación de poblaciones y de conducción/control de individuos; pero también en la determinación de espacios-temporales en los que operan normas, tecnologías y procedimientos, con la finalidad de conducir, delimitar las relaciones y los comportamientos bajo un cierto modo de racionalidad" (Cf. Ibarra Colado, Eduardo. *Universidad y Modernización: formas de gobierno, relaciones de poder y subjetividad*. p. 5)

sistemáticamente (las escuelas como ejemplo máximo de ordenación y estructuración cultural, que no obstante poseen dinámicas peculiares), y en ocasiones es poco convincente la elaboración de categorías que remarquen los alcances de encuentros o disociaciones. Sin embargo es necesario reconocer el aliento de nuestra época, de tal suerte que registremos la lógica que ya sea en políticas permanentes o ambiguamente articuladas (no únicamente económicas sino socioculturales), impera en muchas de nuestras sociedades (sobre todo las constituidas como "sociedades formalmente democráticas").

Dicho de este modo, podemos afirmar de manera un tanto dogmática, que existe una racionalidad tecnocrática y neoliberal, una forma específica de representar y actuar la realidad, que se halla ligada a la idea de que el mercado posee un lugar de privilegio en la *raño* neoliberal, noción de *mercado* que se inviste de una *función metafórica*, esta afirmación se sustenta en la gran variedad de trabajos que se han desarrollado tanto en la economía, sociología, psicología, como en los estudios culturales (que van desde la psiquiatría en tiempos de neoliberalismo hasta la sociología de la educación en sociedades de consumo) son significativos, pues intentan rastrear los puntos de contacto de la hegemonía actual (registrada como capitalismo expansivo, neoliberalismo, globalización, etc...), y enfatizar las líneas de asimilación que se muestran más permanentes, así como las líneas de ruptura a dicho orden. La función metafórica de la que hablamos, se puede comprender, como una fuerza aglutinante que en discursos o símbolos tiene la capacidad de exponer y al mismo tiempo organizar los distintos ámbitos de acción y pensamiento cultural, tomando como escala, la esfera del mercado; es una manera tácita de orientar persuasivamente la percepción y el comportamiento que se desarrolla en una sociedad, (apartir de la disolución de las fuerzas sociopolíticas que se movían en una suerte de contrapeso en la construcción y edificación social, y desde luego, al posterior entronamiento de un modelo político cultural neoliberal). Que en un efecto de translación dentro del imaginario social, hace suponer que la lógica sociocultural, admite los mismos registros, comportamientos y ordenanzas que sigue el mercado.⁴⁴

La metáfora del mercado, procura verdaderamente una prescripción de lo que se puede decir y hacer en nuestros tiempos, ya no sólo en ámbitos o esferas económicas, sino que su fuerza radica precisamente en el despliegue que tiene en los más diversos espacios culturales. Dicho ordinariamente, es prácticamente el sentido común que una nuestro trato social actualmente, es un poco lo que Raymond Williams llama "structure of feeling" o "estructura de sentimiento", es decir, un dejo o pulsión que identifica la conciencia o el espíritu de una época, lo es, en tanto representa un estado de ánimo cultural, que puede parecer intangible, pero que produce grandes significados e incluso busca la manera de justificar sus propias producciones culturales. De ningún modo es un estado de sentimiento definitivo o totalizante, pero de algún modo recupera de manera decidida las expresiones más prevalentes de una sociedad. Y que en palabras de Rendueles Olmedo: "constituye el *significante central de las metáforas dominantes, es decir, aquello que, inconscientemente, nunca se pone en duda, porque corresponde a la Autoevidencia*".

Consideramos de cuenta nueva que la metáfora que se hace del mercado, pertenece a un horizonte de globalización neoliberal y en cierto modo a un cruce cultural posmoderno. Nos estamos refiriendo a eso que algunos suelen llamar "*las afinidades electivas entre la condición posmoderna y el neoliberalismo*" (Terrén, 1999), es decir, al cruce que hace permisivo la edificación de una racionalidad focalizada en el mercado (como un ámbito metafórico potente), que tanto pregonaba el neoliberalismo y que expresa el horizonte posmoderno. Esta racionalidad admite una sustancial diferencia en la manera en que se concibe, el desarrollo y la organización de la realidad, en términos discursivos y prácticos, al menos se diferencia de la que patentizaba anteriormente el liberalismo clásico, para éste, sólo habla dos tipos de realidades, las *naturales* (que escapan al control humano y que se hallan sometidas al principio de causalidad) y las *artificiales* (aquellas que

⁴⁴ La noción de mercado admite distintas consideraciones, sin embargo aplicamos este término en su sentido más laxo, en la cual, "la noción de mercado se refiere a cualquier situación micro o mesosocial en la que impera en mayor o menor grado la libertad de elección individual, ya sea para demandar, para ofertar o ambas" (Bazúa Silva, 1998). La cual por cierto, no se restringe a la economía y bien opera dentro de ámbitos y espacios distintos, y que como señala Bazúa Silva, mercado significa "reino de la libertad individual" y en consecuencia, "reino de la competencia interindividual".

el hombre introduce, y como productos humanos suponen la libertad del sujeto que lleva acabo esa producción, las cuales pueden ser artefactos técnicos o instituciones, por ejemplo), en tanto que el pensamiento neoliberal, acepta una tercera forma de realidad que transgreden las anteriores, que podría significarse como una realidad que es propiamente un producto humano pero que escapa al control humano (Muguerza, 1998). Este tipo de concepción, hábil y tendenciosa, pretende hacer creer que la realidad puede organizarse y plantearse a partir de que la sociedad comparta ciertas reglas (de mercado), que sirvan de principio para ordenar la vida social, pero que después respondan a una lógica pretendidamente propia, natural y espontánea:

** Para el neoliberalismo, por tanto, la sociedad civil es ante todo, sociedad mercantil, sociedad de mercado, es un producto humano, pero que escapa a nuestro control y se halla sometido a la causalidad social, por ejemplo la ley de la oferta y la demanda. En consecuencia, el funcionamiento de la sociedad hay que dejarlo a la espontaneidad, de suerte que los individuos puedan perseguir sin interferencias sus objetivos privados y no sentirse estorbados en el disfrute de la libertad requerida para hacerlo así ***

La edificación de la globalización neoliberal como lógica hegemónica, y por el efecto de distintos recorridos históricos, hace que se perciba la realidad, desde un establecido y poderoso universo de significados (aunque no sea el discurso económico el único que circula, pero sí el más enérgico), a los cuales le atañen características de sentido, función y práctica cultural, dicho en otras palabras, la hegemonía neoliberal provoca connotaciones más allá de la esfera económica, que produce huellas de distinto tono e intensidad en la experiencia social: ésta es una forma de contemplar la preponderancia de ciertos valores y significantes que se hallan superpuestos como algo no exclusivamente valioso, sino ineludible. Es así que la idea del mercado se mueve como una línea elemental que permea todo tipo de realización social y por consiguiente, también nos referimos a ella, dada la capacidad de penetración que tiene sobre la sociedad en un contexto de globalización, y específicamente hacia la construcción de lo humano. El efecto de la economía como practica social; con un desempeño parametral, es una forma narrativa que ahoga muchas de las interpretaciones que antes daban sentido al progreso, la historia y la libertad social; al estar conformada por una constelación de elementos de diverso orden económico-político, el mercado como metáfora constituye una forma economicista de entender y actuar la realidad humano-social. Un ejemplo de esto, es la preponderancia cada vez más marcada que tiene la economía por encima de la política, o de cómo la argumentación respecto al proyecto de universidad, y de sociedad, y del sentido que debe acompañar sus desarrollos, cuestión que se traduce en una reducción alarmante del financiamiento educativo, la exaltación de la muerte de los metarrelatos o lo que es lo mismo, el imperio de un solo metarrelato: la idea de el mercado como pensamiento único.

La metáfora del mercado es en cierto modo simbólica (debido al uso de esta figura literaria) pero del mismo modo innegable, pues expone a través de una comparación la regeneración del liberalismo, un liberalismo revisitado y encumbrado en un marco social sin una verdadera oposición de fondo, y sobre todo despojando al tipo de política que enunciaba, de todo rastro de ética. Ante este hecho se suscitan una interminable serie de discursos y racionalizaciones que legitiman desde ángulos diversos, las políticas neoliberales y sus efectos socioculturales, retomando argumentos pretendidamente "científicos" que legitiman y fortalecen el lugar de privilegio que mantienen, que Álvarez Uria llama "retórica neoliberal pues su principal función es la de operar el servicio de la primacía del mercado". Desde cierto ángulo de cuestionamiento, existe un discurso globalizador de la globalización que se ha emplazado como una moda acritica, como suelen ser las modas, y superficialmente asimilada, por la gran mayoría, mayoría seducida por la suerte de mitología que emplea. El discurso globalizador, plantea que la globalización es "una mutación histórica ahistórica, ya que no tiene precedentes, y es inevitable" de tal manera que edifica un paradigma de la

globalización. La globalización al asumirse como un paradigma, representa el peligro de que *"el estudiante, el empresario, el funcionario, el académico o el banquero adquieran al mismo tiempo alguna suerte de teoría, de método y de normas, casi siempre en una mezcla inseparable"* (Saxe Fernández, 1999).

Es esencialmente el carácter científico que le imprimen en algunos casos los neoliberales a sus discursos que aliana de antemano el camino, para cualquier tipo de discusión u oposición posterior. Puede sonar exagerado, pero su internalización halla algún reducto en el inconsciente social, de tal modo que conceptos como competencia, excelencia y eficacia nunca son discutidos, sólo son asimilados como rasgos ha alcanzar para entrar al juego de la globalización. Este asunto es de suma importancia, ya que por un lado plantea la *naturalización* de una realidad neoliberal, y por otro, la permanente práctica de despolitizar y desresponsabilizar el comportamiento de los sujetos que encumbran a los saberes económicos, los cuales fundamentan la idea del mercado, y que son sometidos a meros cálculos que explican y orientan los procesos humanos. En tanto en la lógica neoliberal, cualquier comportamiento que exceda las políticas vigentes son y deben ser vistas como anomalías o perturbaciones, susceptibles de reajuste, delante de ello:

*"El discurso neoliberal en el ámbito social complementa y a la vez sirve de pantalla a los modelos económicos neoliberales. Sirve de pantalla porque obliga a leer los fenómenos vinculados con la pobreza en términos de comportamiento, al margen de la economía de mercado, como efectos imprevistos..."*⁴⁶

Ya Georg Simmel citado por Touraine nos dice que *"el espíritu de empresa, la ganancia capitalista, el dinero mismo, destruyen las construcciones, los principios del orden social anterior"*. El paso de una sociedad fincada en la producción se ha ido transformando en una sociedad de consumo, lo cual desemboca en la pretendida y muchas veces resuelta idea de liberalizar la economía de toda coacción no económica - llámese política o social, ética o moral- y también en la expansión de la economía a una lógica global sin trabas.⁴⁷

Tal vez uno de los mayores conflictos que entraña la metáfora de vivir en una sociedad de mercado es la *ruptura* que este tipo de racionalización económica tiene con respecto a las formas de intervención política e inclusive burocrática que se venían manejando (Estado benefactor o populista, etc...), que si bien transitaron por diversas etapas de bonanza y crisis, de igual manera sostuvieron (precariamente) sus proyectos sociopolíticos, es decir, el mercado al no constituir sino una estrategia (que retóricamente se denuncia como una lógica no controlada por el entorno social) de acción mercantil, no puede por añadidura cimentar un proyecto o sistema social que aglutine, una visión y práctica cultural a seguir; y por el contrario hace retroceder lo mismo al Estado que aquellas instituciones que podían garantizar la cuestión pública y social. Este proceso de disociación se denomina *desocialización* dado el proceso de extenuación de las mediaciones políticas y *despolitización* en tanto debilitamiento de los mecanismos de integración social (Touraine, 2000).

⁴⁶ *Ibid.*, p. 374

⁴⁷ Gómez Llorente, Luis *Educación pública*, pp. 26-27. Gómez Llorente recurre a la tradición humanista para criticar la pretenciosa idea, según la cual, la economía deber ser liberada de toda traba política o disciplina social, él hace una cita estupenda para ejemplificar este situación *"Nace [el constitucionalismo] para servir a los hombres facilitándoles la realización de sus fines humanos, y si en una primera etapa creyó suficiente, a este propósito, la libertad civil, la garantía personal, en una segunda estimó que era necesaria la voluntad política y dedujo que requiere ésta, como forma instrumental, la democracia. Y ahora, en una tercera etapa histórica, ante la presión social de nuevas fuerzas, ante la experiencia de siglo y medio de maquinismo capitalista y el requerimiento ideal de hombres de tendencias muy varias, comienza a hallar realización inequívoca el constitucionalismo social, que sólo es posible negándole a las cosas lo que es privativo de las personas: la libertad "*.

La separación de las esferas económicas de las culturales no significa que no halla un punto de contacto, lo que debemos entender, es que las *mediaciones*, enténdanse las escuelas en este caso, que las hacían converger en una especie de arreglo (quizá aparente, contradictorio o incompleto) pero que las integraba en un proyecto (el de la modernidad, discutida o no), están desapareciendo o siendo sustituidas, por la predominancia de la esfera económica, prevalescencia que ahora asfixia a la cultura. Y que en todo caso proporciona la idea de una cultura reducida a la esfera económica y esta como una esfera reducida al mercado, cuestión que exhibe por una parte, la separación creciente de la economía como una esfera en dominio de la sociedad y sus proyectos, y por otra parte, presenta a la economía como el patrón más significativo de la vida social y cultural contemporánea.

A este respecto tanto los procesos e individuos son vistos como demandas de consumo y no como expresiones y encarnaciones culturales, sujetas a derechos y prerrogativas.⁴⁶ Los discursos neoliberales al ser hegemónicos, circulan e inundan de maneras diversas el entorno; y al elevar las bondades del mercado, contribuyen a forjar procesos que hacen de ciertos retratos mercantiles un ejercicio de liturgia, al presentarse de manera constante y por diversos canales o medios, se transforman en algún tipo de enseñanza, que ofrece un soporte para ir fraguando imágenes sacralizadas, las cuales están ligadas a individuos emprendedores, exitosos, autónomos y seguros de sí. Instituciones e individuos que son disciplinados, que son *"obligados a ser libres y competentes"* en un clima socialmente abofado, pues de antemano existen diferencias que se ocultan o soslayan, para aquellos dispuestos a ascender socialmente y legítimamente por medio del simple esfuerzo y la llana voluntad, sostenidos por la fe que el libre mercado y la libre competencia concede.

La metáfora del mercado alude por otra parte, a ese tamiz que permite entender que la producción de la sociedad no está ligada únicamente a las instituciones que la representan y perpetúan por vías de escolarización o socialización que han impulsado modos de enseñanza laxamente o sistemáticamente acoplados y que en cierto modo la suelen explicar, por ser parte de espacios en los cuales se desarrollan procesos educativo-pedagógicos más identificables, sino de todas aquellas que representan una expresión susceptible de experienciarse, de aprenderse, de apropiarse, la metáfora del mercado es dable, en tanto es una serie de enseñanzas que se venden (por ubicarla en la jerga del mercado) en casi cualquier parte, sirviéndose de la precaria oposición político-cultural que el contexto presenta, y por inundar vías u ámbitos netamente culturales, lo cual se refiere a la reproducción y producción cultural de visiones y comportamientos, y que en el mayor de los casos es difícil delimitar (lo cual se refiere a los modos de apropiación y relación que las condiciones imperantes generan). La metáfora del mercado es pues el espíritu con el que se puede no sólo explicar sino comprender nuestra época, este tipo de cultura (llamando así a los símbolos, los significados, expresiones y prácticas más ceñidamente ligadas al neoliberalismo global) ofrece una multitud de referentes pedagógicos, en cuenta de que el neoliberalismo, la globalización y la

⁴⁶ Una idea que circule bastante bien, y que nos contentaremos con border - como una suerte de expresión pujante - es la que surge bajo la metáfora del mercado y en función de ciertos cruces posmodernos (ligados al desfondamiento racional moderno y la penetración de los medios de comunicación masivos), la que supone, que los sujetos (existimos) dentro esta lógica como un organismo accesorio, canjeable y siempre de recambio, ya que por lo regular existe por un modelo mejorado) que no permite fronteras ni distinciones culturales, acudimos así, no total ni definitivamente, pero siendo parte de este horizonte a la era de los productos instantáneos (entiéndase cultura pop-corn, fast food o sopas instantáneas) , dicho en otro tono, a la procuración de relaciones y procesos momentáneos o efímeros, que poseen un vasto espectro de posibilidades (pues siempre hay de donde comprar, en sabor, olor o textura), relaciones que son parte de procesos de subjetivación, muchos de ellos secundarios, supletorios y prescindibles, pues siempre habrá de existir una instancia óptima que permita postergar la angustia provocada por el abandono de una convicción, un entusiasmo, un cariño, una fe, un ideal y que no obstante, siempre hay forma de atenuar o de plano borrar el desgarramiento que esto provoque

condición posmoderna, en una suerte de articulación electiva, son algo más que discursos que pueblan de signos mercantiles, los cubículos y las academias de las elites dirigentes de nuestras universidades, o los programas sociales de los gobiernos en turno, también son formas potentes que se hallan circulando de manera resuelta dentro de la cultura, en términos amplios, y específicamente en el centro de la cultura popular, que introducen códigos específicos de sentido, enseñanzas que a fuerza de repetirse fomentan un universo cultural confuso, dados los cruces y las desapariciones forzadas que provocan, de prácticas, símbolos y discursos ahora consideradas en inútiles, pero que se articulan sus expresiones de tal modo que la experiencia y el trayecto de la formación humano-social, se ve seriamente conflictuada.

Es importantísimo señalar que la enseñanza, el aprendizaje y sobre todo la formación, esta siendo soportada por modos de vida y de comportamiento, que están cada vez más alejados de los recintos escolares o la familia, el problema aquí, es que de hecho existe una gran desventaja respecto a los medios masivos de comunicación y entretenimiento, sin que esto signifique el fin de éstas. Este conflicto, es un cruce de señales que a traviesa a todos los espacios culturales, que ha adoptado diversas locuciones, y que en el campo pedagógico permite vislumbrar, que la metáfora del mercado va en contra de pactos o alianzas considerados decisivos en la consolidación y progreso de los pueblos. En estos, las escuelas como "sistemas legítimos de enculturación y civilización, presentaban saberes objetivos derivados de discursos y practicas consolidadas e incuestionables". A sus pies " doscientos años de modernidad " han significado un sustrato vital para los discursos y teorías pedagógicas que se centraron en el idealismo, la emancipación y la fe en una organización racional de los procesos pedagógicos, lo cual fue el hilo conductor de los intentos de expansión educativa de los Estados-nación, donde se apreció una enorme contradicción (y hoy se aprecia más que nunca), derivado en un serio problema que diluye el intento de los sistemas escolares y las instituciones por responder a la generalización de las oportunidades de acceso a la educación, a favor de la exigencia de una fuerza de trabajo conformada a través de una división especializante.

La producción cultural de nuestras sociedades, es aun tiempo, parte de procesos de socialización a los cuales se debe, pero así mismo tiene que ver con soportes o elementos colaterales de formación subjetiva, aunque la experiencia derivada de estos procesos sea en ciertos casos verdaderamente efímera o superficial. La metáfora del mercado permite descifrar el curso cultural que vivimos, un curso cultural que no necesariamente es asistida por la escolarización (desde luego en ella se da, pero no se restringe a su espacio), la cual encuentra sus entresijos y ligas con las instituciones, por el hecho de no contar más con el monopolio de la educación o de estar fuertemente condicionada a sus designios.

EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Más allá de vislumbrar el porvenir de las instituciones universitarias, es posible entrever el impacto que tienen las políticas neoliberales que están siendo instrumentadas en la generalidad de nuestras escuelas. Es factible ante esto, suponer que el recambio de éstas obedece no únicamente a un reposicionamiento estructural u organizativo. Sino a un reordenamiento social, simbólico y profundamente político. Lo cual entraña, la irradiación de un signo de *crisis* a estos procesos, a este respecto, la pretendida modernización con que son revestidas y enunciadas las prácticas de reordenamiento que esta teniendo la universidad. Ello genera, entre otras cosas un escenario de sobre posición "donde lo viejo no acaba aun de morir y lo nuevo no termina por nacer", así "las viejas prácticas y tradiciones universitarias del siglo XIX coexisten con la modernidad que se perfila en el siglo XXI; el trabajo intelectual artesanal con la transmisión del conocimiento en serie; el humanismo clásico con la cibemética; la llamada eficiencia con la deficiencia académica" (Ramírez, 1990). Aun considerando que las universidades públicas articulan

perfectamente modelos, practicas e inclusive proyectos diversos en una misma institución, podemos señalar no sin reservas, que las universidades están sobresimplificando sus tareas, o dicho de otro modo, hoy más que nunca están excluyendo no sólo personas sino saberes y prácticas que no cuadran con la lógica de racionalización instrumentada desde hace ya varios años. Como principio educativo, y como parte de una máxima asumida por el neoliberalismo, las universidades tiende a ser cada vez más instituciones escolarizadas y escolarizantes con una resuelta flexibilidad curricular, con funciones sociales profesionalizantes y expertas, hoy dependen tanto, o más del contexto y la corriente pública que le sirve de contorno y marco, como del clima artificial o innovante que produce en sus interiores.

La sobresimplificación de la que hablamos tiene que ver con la contracción de su papel a tareas de capacitación profesional, al desarrollo de investigación útil o aplicable y a su constante subordinación política del mercado. Con esto queremos llamar la atención, sobre el hecho de que la universidad es algo más que un lugar de edificación profesional o una instancia definida (por cierto cada vez menos) por la movilidad socioeconómica que proyecta, es desde luego una institución con un estatuto académico y social privilegiado dentro de la educación superior, pero es sobre todo un lugar de aprobación, selección y legitimación de cosmovisiones, que abría que señalar, son intensamente neoliberales:

*"La repercusión de estos procesos en la universidad se refleja en nuevos discursos y prácticas que hacen hincapié en el valor del dinero, la responsabilidad social, la planeación, las opciones para elegir, el análisis costo eficiencia, la administración sana, la distribución de recursos, los costos unitarios, los indicadores de desempeño y la selectividad. La inmovilidad de los puestos académicos esta siendo atacada, y las disciplinas deben probar su valor mediante su contribución a la economía"*⁴⁶

Como parte de este rasgo simplificante, la universidad pública es identificada ya no sólo como una institución destinada al cultivo y a la transmisión del saber como pensaba Kant, o una universidad ligada a lograr la claridad y el rigor científico, lejos de todo fanatismo (Weber), y en cierto grado, es menos ligada a una universidad identificada con la conciencia. La universidad es aún tiempo histórico y social, que ha venido mutando con el paso del tiempo, lo mismo influye en la sociedad, que se alimenta de ésta, productor y reproductor de cultura, por tanto es necesario reconocer que ha servido a múltiples finalidades, dando giros positivistas y humanistas. Pero aún así articulando la pluralidad cultural y política que puede llegar a encarnar la diversidad de conocimiento. Desde este punto de vista, la universidad en América latina y en México como "formadora" de cuadros y generaciones políticas, científicas y profesionales, le proporcionaba un amplio espectro de formación, de educación y de referentes pedagógicos-culturales a la sociedad, al fin y al cabo heredera de ideales humanistas que han contribuido en "gran parte [...] a configurar el paisaje cultural de Occidente, es comparable, con otras muchísimas instituciones, de la condición humana que gozamos o padecemos" (Piñón G., 2001). Tal hecho ha provocado variadas facetas de la imagen que podemos obtener de la universidad, sin embargo, también ha posibilitado (algunas veces más débil o tras más fuerte) pero como parte de un continuo, la conformación de una conciencia ligada al conocimiento universitario teniendo en la universidad publica su espacio de realización, sino plenamente reconocida, sí como un ángulo de sus variadas caras (universidad social), donde se tiene claramente dispuesto que la autonomía, la libertad de cátedra e investigación, así como el resguardo, extensión y producción de la ciencia solamente son las condiciones de sus múltiples funciones, no así su razón de ser, pues esta razón tiene por esencia -creemos nosotros que como idea-fuerza- contribuir al cambio social, es decir, apoyar universitariamente a la transformación de la sociedad. Esto es importante de señalar, ya que el mundo de vida en términos generales, como se sabe, halla el sustento de su construcción social tanto en su tradición cultural, su capacidad de integración a ésta y la socialización individual.

⁴⁶ Alcántara Santuario, Armando. Op. Cit., p. 119.

En ese sentido, el tipo y el modo de socialización y educación, que establecen las posibilidades de formación y subyugación dentro de la universidad, obedecen hoy a procesos de racionalización neoliberal, por una parte glorificados, ya que no admiten un examen o reflexión crítica, lo cual desemboca en su naturalización y aceptación tácita; como en un proceso indiferenciado en el que se expanden sus valores y prácticas sin ningún tipo de distingo, pero de cualquier modo son asumidas como legítimas e incuestionables. Concebida la universidad como una posibilidad de expresión colectiva de la conciencia y la acción social, forjada a través de ideales humanistas -si se quiere subvertidos- y modelados por una fuerte idea de emancipación a través de la cultura y la razón, que como una mediación poderosa entre sociedad y conocimiento, pudiese incorporar la cultura previamente producida, pero con miras a su recreación y transformación posterior, esta siendo aniquilada. Entender así a la universidad, es saber que se ha constituido como una pieza clave en la racionalización social, de tanto, que lo que ahí acontece tiene una pujante penetración en sus diferentes ámbitos de relación: ocupacional, laboral, profesional, académica, intelectual, de conocimiento y desde luego pedagógica. En proporción a esto, Zemelman es tajante señalando los efectos que ciertas prácticas de expulsión y bloqueo, se están sucediendo en los "nuevos procesos de racionalización que el neoliberalismo provoca":

*"De lo que se trata es de que la gente no tenga necesidad de realidad, sino que se satisfaga con aquello que se le ofrece como tal. Me atrevería incluso a hacer un pequeño analogismo entre este fenómeno de la no necesidad de realidad y de conformarse con lo propio, con lo particular, con lo atomizado, con respecto a esas lógicas zoológicas, en que los animales se les ubica en ciertos territorios donde todo es perfecto, el único problema es que no se salga de ese territorio. Eso es lo que hicieron muchas dictaduras militares, compartimentaron a la gente; no solamente tendieron a la automatización de sus propias organizaciones y visiones del mundo, sino que los ubicaron en territorios; el punto era no salir del territorio en forma tal de transformarse en una fuerza cuestionante del orden, como era aparecer en el ágora moderna; eso no, podían hacer lo que quisieran en su casa, pero no en el ágora. Ese fenómeno está detrás de lo que estoy señalando, la manera en que se pretende que la gente no necesite realidad y por lo tanto utopía, que no desarrolle ninguna disposición para crear alternativas"*⁵⁰

Así, las universidades públicas pueden ser identificadas sin ningún problema, como sitios que no sólo poseen desempeños reproductivos, que le generan algún tipo de utilidad a la sociedad, educando y proporcionando profesionistas de todo tipo, insistimos en ese hecho, dado que los procesos educativos se aparejan a fenómenos complejos, en el que también se constituyen "bienes simbólicos", "un alumno no sólo aprende conocimientos en el salón de clase, también desarrolla formas de pensar, de valorar, también se integra como persona y como ciudadano" (Díaz Barriga, 1998). Además porque el estudio de la universidad presenta actualmente nuevas interrogantes, tocante a las posibilidades y consecuencias sociales y políticas de las transformaciones que actualmente experimenta. Al hablar del papel de la universidad y su contribución a la Formación de sujetos y subjetividades, es preciso atender que el concepto de formación y las diversas prácticas pedagógicas en la cuales se halla envuelto, están mutando, ya que este proceso de *compartimentalización* que menciona Zemelman, es un hecho provocado no necesariamente dentro de la universidad, es parte integrante de un contexto cambiante que permea a las instituciones, y que al hacerlo las ordena de manera real y simbólica, que décadas atrás ya Marcuse señalaba como "un cambio cualitativo que establecería instituciones esencialmente diferentes, una nueva dirección del proceso productivo, nuevas formas de existencia humana", el cual desde entonces estaba marcado por una contención al cambio social, y este se veía como el logro más singular de la sociedad industrial avanzada. ¿Pero cuál es problema de la universidad en su contribución a la formación de sujetos?. Si pensamos que la

50 Puiggrós, Adriana et al. (coord.) *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana*, pp. 31-32.

universidad esta siendo atravesada y en algunos casos desbordada por los procesos de globalización neoliberal, y el peso cada vez más exorbitante que tienen los medios de comunicación en el proceso de enculturación, educación y socialización de una persona, es pertinente pensar en una ruptura del monopolio escolar universitario, monopolio situado bajo la idea moderna de un pacto o alianza entre Estado y escuela, entre padres y maestros, entre sociedad y Estado. Esto derivaba en algunos de sus sentidos, en que las escuelas y más peculiarmente las universidades, contribuyeran a forjar cierto equilibrio en la designación de papeles o funciones sociales.

Ante una cultura *massmediática* y un ataque neoliberal, las universidades y prácticamente las demás instituciones educativas se hallan en una situación de indefensión, donde algunos de sus conceptos más valiosos, son alimento perecedero, fugaz, de recambio. Esto es y debe ser nombrado como un problema de alcances monumentales: la reconstrucción del discurso pedagógico que emana de la modernidad, y que fungió como un proyecto político-cultural de ésta, se transforma en un proyecto cultural de distinto orden. Al existir un desajuste, una supresión motivada por los afanes de una atmósfera de mercado que ritualiza la excelencia y la competencia en nombre de un presunto confort y status personal. A ello le podemos llamar la contracción de la universidad pública en terrenos discursivos y en la ordenación estructural de sus funciones, que por expresión mínima, esta dando el salto semántico (en tanto un movimiento de barrido conceptual y político, de diseño e instrumentación) al vacío de la capacitación profesionalizante y el universo de la instrumentación, este movimiento golpea una y otra vez a diferentes tradiciones culturales y políticas; el cimiento de este movimiento responde más al naturaleza material de vida económica, que al mundo de los ideales clásicos. La aparición — lenta si se prefiere — de nuevos dispositivos, por ejemplo los de "profesionalización académica" los cuales establecen las bases de funcionamiento en los procesos de "formación" a través de la docencia, cada vez más cercanas a la capacitación: vocación universitaria versus capacitación universitaria (véase la aparición del PROMEP, PROINDES, PROCADO, etc...), dispositivos que vienen a reconfigurar las prácticas pedagógicas, y que deben su aparición a la transformación de los regímenes de gobierno de las universidades, la interpenetración de contextos disciplinares y la dominación de áreas científicas respecto a las humanidades y las artes; que bajo la conducción y control de unidades de evaluación, fabrican nuevos modos de relación entre los sujetos, los saberes y las instituciones. Como parte de algún tipo de modernización, estos dispositivos de capacitación y evaluación tienden a reducir el amplio mundo cultural a un mundo donde reina la mentalidad de gobierno. Especialmente, se desdefa a una modalidad de práctica y pensamiento que representaba —a decir de nosotros— lo más insigne de la política cultural de la modernidad y la ilustración que es sintetizada en un concepto clave, tanto para la universidad y las pedagogías de nuestro tiempo: *la formación*. Que si bien es verdad, nunca ha permanecido intacto o en estado puro, es decir ha mutado en discursos y prácticas diversas se le menciona como un concepto capilar en la conformación de subjetividad, mentalidad y conciencia, con un amplio rango de penetración en la valoración estética y moral del sujeto.

A este respecto, cualquier propuesta de formación, explícita o implícita, contempla sin lugar a dudas la constitución integral de un sujeto, pero cada una de estas propuestas significa algo distinto, tanto por su manera de visualizarlo, los medios utilizados para contribuir a su desarrollo, los modos de comprender el proceso de formación (lo que supone teórica y pedagógicamente), así como su alcance político-social. Lo que observa elementos axiológicos e ideológicos en su manera de concebir dicho proceso. En ello también se expresa el discurso pedagógico en boga, puesto que mediante de él se racionaliza a la práctica pedagógica, lo que en palabras de Rodríguez Mckeon presume "una *práctica de intervención educativa y por lo tanto de representación, imaginario, espacio de aspiración y deseo*". En ese entendido, el espacio de acción que posee la racionalidad instrumental es vasto, la acción social sobre el sujeto tiene significado político, pues la racionalidad hegemónica expresa una idea bastante prescriptiva, que antepone la adquisición a la comprensión, por ende es una forma de ordenar y estructurar el sentido; obstruyendo las posibilidades de constituir perspectivas ya no sólo distintas sino antagónicas. Es este el sentido en el que podemos situar algunas racionalidades de suma importancia para las prácticas pedagógicas, hablamos así del concepto *bildung* o *formación*, pues logra un sentido diferente al

originado por la educación y la socialización; para la historia de la educación y la estructuración de las ideas pedagógicas, este concepto ocupa un lugar importante en el imaginario e ideario pedagógico de occidente, aceptando que se ha presentado de manera discontinua en América latina, como motor de la practica educativa e incluso de manera ambivalente en los discursos pedagógicos (al ser parte de un contenido y motivación humano social fincado en una tradición específica, pero también como parte de un discurso retórico que fue refuncionalizado por la necesidad de constituir el poder y la cohesión estatal).

Este concepto es significativo, porque de alguna manera ha colonizado la constitución de las instituciones culturales y educativas por distintas vías y ángulos, estableciendo proyectos que se sobrepusieran (en su momento histórico determinado) al utilitarismo ilustrado. El concepto de formación, forjado a través de diferentes abrevaderos teóricos (por ejemplo, la poesía neohumanista de Herder o Goethe) es identificada como proveniente de la tradición alemana, y adquiere carta de naturalización como un proceso que *"se presentaba como un momento que incluía y a la vez negaba y superaba a otros: el cultivo – que equivaldría a la paideia griega –, la disciplina –que podemos interpretar como la socialización– y el proceso de transmisión de la cultura – o enculturación"* (Yurén Camarena, 1999). Esta diferenciación en modo alguno es excluyente ya que:

*"Mientras que el cultivo se refiere al proceso de desarrollo del educando como particular y ve al futuro pero referido sólo a la vida del educando, los otros dos procesos – la transmisión de la cultura y la socialización - lo vinculan con la sociedad en la que el sujeto se desarrolla, con la cultura ya dada, con el pasado; estos dos procesos constituyen el reconocimiento de los otros, la posibilidad del paso del yo al nosotros. La formación contiene, niega y supera estos procesos por cuanto es proceso de constitución del sujeto mediante sus objetivaciones y el reconocimiento de los otros, y no ata al particular al pasado sino lo ubica en el presente para ver hacia el futuro"*⁵¹

La importancia de un concepto como el de formación es mayúscula pues se ocupa de la constitución de un proceso continuo de surgimiento y generación del sujeto, dicho proceso esta signado por la negatividad de apropiarse de lo dado, siguiendo cierta socialización, pero rompiendo con esto; el sujeto se *"constituye como tal sólo cuando se objetiva, cuando se vuelve otro. Por consiguiente, no es el maestro el que lo forma o modela; en el proceso de formación, el sujeto produce cultura y se produce a sí mismo"* (Yurén Camarena, 1999). Vista así la formación, es una formación del sujeto a través de la cultura, en la cual nace y se aparta, donde se apropia de ésta con el firme cometido de superarla, al negarla y transformarla. En ese orden de ideas, es preciso resaltar que la tradición alemana dispone del concepto de formación como uno de los elementos capitales del humanismo –que por una parte- es llamado a cristalizar y ubicar epistemológicamente a las llamadas ciencias del espíritu con respecto a las ciencias naturales –y por el otro- la formación alude perfectamente a la posibilidad de articular en una persona, la sensibilidad y el juicio racional a fin de desafiar los avatares del presente, es decir *construir la vida efectiva de los sujetos*, cuestión planteada con simpatías y desencuentros por diversos autores; Meneses Diaz añade algunos rincones de reflexión que deben tomarse en cuenta al referirse al problema de la formación:

" a) Recuperación de lo que Kant llamo obligaciones consigo mismo. b) el problema de la formación es genuinamente histórico. c) la formación es condición de existencia de la filosofía. d) el hombre necesita de la formación pues por naturaleza no es lo que podría ser. e) el proceso de formación es el proceso en que el espíritu asciende a la generalidad y renuncia a sus intereses incultos y egoístas (ecos rousseanios del contrato social). f) formarse no sólo es acceso a la teoría, pero tampoco es mera contemplación práctica. g) Reencuentro de la conciencia consigo misma, a través de la relación con el otro, la inhibición del deseo y la libertad

⁵¹ Yurén Camarena, María Teresa. *Formación. Horizonte al quehacer académico*. p.28.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

66

para que este se objective: es en síntesis una dialéctica de enajenación/ recuperación a través del trabajo.⁵²

Este proceso implica desde luego la realización de valores y valoraciones, en contextos amplios y específicos, las cuales a medida que se avanza en un proceso de formación, se relacionan con sus intereses y sus necesidades de formación, pero nunca al margen del "otro" o los "otros", y en este sentido es propiamente la clase y el tipo de relaciones y vínculos que la universidad puede procurar, que la significan un espacio sustancialmente diferente de otros establecimientos educativos y sociales, permitiéndonos pensar:

*"Desde esta perspectiva, [que] es valioso todo aquello (objetos materiales, formas de interacción, formas de integración social, regulaciones sociales, ideas, sentimientos, actitudes, cosmovisiones, saberes, etc...) que : a) favorece la síntesis del particular (la persona total) con el universal (la genericidad); b) permite elevar el nivel de conciencia y autoconciencia; c) hace propicias la acción comunicativa, la racionalización social y la interacción social con la naturaleza; d) facilita la objetivación del ser humano y su constitución como sujeto, y e) favorece la realización de la libertad genérica. Por tanto, realizar valores significa llevar a cabo acciones tendientes a conferir a la realidad cualidades que no posee por sí y que son preferibles porque responden a necesidades radicales"*⁵³

Visto de este modo, el problema de la formación, debe plantearse entre otras cosas, como la lenta modificación de ciertos contenidos o elementos curriculares que como valores, saberes y conocimientos cultos en algún momento formaron parte del curriculum universitario (cuestión que en cierta forma esta aconteciendo más visiblemente), pero que no debe reducir el problema, a una cuestión técnica o de diseño curricular, o de mala planeación. Lo que debe importarnos es el desvanecimiento de dichos saberes de las diferentes esferas culturales de la sociedad, es decir, no sólo se significa como un problema, por que bajo la lógica imperante han caído en "desuso", o están siendo *violentados* o *subvertidos* estos saberes que guían determinadas prácticas pedagógico-culturales dentro de la universidad, sino sobre todo y contemplando lo anteriormente expuesto, es un problema porque las instituciones culturales están de algún modo fijas en un contexto neoliberal y de cierto horizonte posmoderno, en el cual deben ser comprendidas. El cual presenta un modelo de ejercicio del poder sin verdaderas mediaciones políticas, y ello dota de significado y sentido a éstas, dado lo cual las instituciones que se organizan ante este clima van incorporando prácticas discursivas y de instrumentación definidas por una lógica muy cercana a los "*valores de la vida empresarial: rendimiento, productividad y meritocracia*". Lo cual provoca una exacerbada tendencia a la cuantificación, para decirlo toscamente: las sociedades actuales están siendo definidas por una serie de ideas dominantes que presionan a las universidades públicas desde afuera, y en ese tono, a la *bidung* dentro de las universidades le han extirpado progresivamente los elementos críticos que heredo del proyecto moderno, y se le presenta como un mero reflejo de productividad, de capacitación profesionalizante. Si pensamos que el sistema educativo mexicano (junto con otros de América Latina) obtuvo suministro ideológico y teórico del proyecto moderno, (incorporado y articulado débilmente) e intento mediar entre la creación de un Estado y el desarrollo de cierto tipo de progreso, a partir entre otras cosas de la escuela, conciliando el beneficio privado y el bienestar público, debemos sostener que eso que hemos estado llamando crisis de la educación y la escuela, es un cuestionamiento que exhibe una falta o déficit de legitimación, no sólo sobre la institución escolar, sino sobre la legitimidad alcanzada por el proyecto educativo moderno. Al quebrarse en algún sentido la legitimidad de la modernidad como proyecto educativo, se esfuman o debilitan también los supuestos y puntales en que se construyen, seleccionan y distribuyen los conocimientos.

⁵² Meneses Díaz, Gerardo. *Formación y teoría pedagógica*. p. 76

⁵³ Yurén Camarena, María Teresa. *Op. Cit.*, p.34.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

67

Ante esto es posible reconocer que ciertos saberes ligados al proyecto y/o discurso ilustrado, moderno o humano, los cuales son vistos como anacrónicos, pues su imagen se contrae, se opaca, se diluye la posibilidad de que estos discursos y saberes, se hagan circular y así favorecer la constitución de un sujeto con capacidad de lenguaje, conocimiento y actuación dentro de la universidad, a partir de considerar que en algún momento dichos saberes formaron parte de diversos discursos y prácticas que guiaron los procesos educativo-pedagógicos dentro de la universidad y formaron parte de un contexto sociocultural amplio; la estructuración de los procesos pedagógicos están mutando en una instrumentalización del mundo universitario; dicho de otro modo, el problema de la formación apunta desde luego a su A) construcción conceptual (*dimensión histórica-filosófica*), como lento desvanecimiento del discurso filosófico humanista-emancipador; que requeriría de una reconstrucción histórica, valorando su peso y ubicación en la elaboración de conocimiento (véase el trabajo de Meneses Díaz), pero sobre todo visto como una plataforma amplia, de varias capas y con diversas derivaciones, centradas en el efecto que produce, como discurso que proporcionaba *cobertura y sentido*; también en su relación (y en este trabajo son cardinales los siguientes puntos), B) al problema de la constitución de sujetos (*dimensión subjetiva*), aludiendo al proceso por el cual un individuo se produce así mismo recuperando su experiencia con los otros, a partir de soportes y contextos de aprendizaje y formación; C) a la generación de sentidos y poderes, que posibilitan la organización electiva y la puesta en marcha de proyectos por parte de los sujetos (*dimensión política*), como parte de una entronización racional neoliberal que edifica ciertas prácticas, valores y saberes en detrimento de otros; D) y a las diversas formas de concreción, relación y soporte de la formación (*dimensión práctica, comunicativa y didáctica*), la formación surgida de un proceso constituido por relaciones, las cuales se originan a partir de ineludibles mediaciones que ya sean específicas o generales, integran la dinámica de constitución del sujeto como tal.⁵⁴ Esta manera de encuadre tiene por

⁵⁴ El problema de la formación está caracterizado por múltiples quiebres y repuntes, los cuales varían según el encuadre, disciplinar, epistémico y teórico que los conduzca, pero que en un ejercicio apretado de síntesis, podemos consentir que se despliega en un proceso compuesto por tres momentos coyunturales, los cuales responden, a decir de Meneses Díaz (en su libro "Formación y teoría pedagógica"), a momentos de 1. *perfección humana (místico-religiosa)*, 2. *bildung (cientificidad filosófica)* y 3. *capacidad de aprendizaje (proceso sistémico social)*, que pueden ser representados así: 1. *perfección humana, concepción que alude a procesos técnicos y naturales de todos los entes, lo cual supone la relación negativa entre contingencia y experiencia, orientada a la afirmación de las formas, aquí la perfección abre un espacio para la intervención de la religión dentro de la educación, dado que esta es insuficiente para elevar la perfección. El hombre es interpretado como negatividad, por tanto se contempla la idea de equiparar la gradación del sistema escolar a partir de exceptar que la naturaleza responde a cambios graduales para su evolución. Perfección, al menos entre los filantropos, significa el desarrollo proporcional de todas las disposiciones innatas del hombre. Esto hace que la educación contribuya a hipostasiar la idea de evolución social y en lo humano, que pueden lograrse a partir de la existencia de instituciones y la utilización de métodos";* 2. *bildung, surge como parte de un contexto en que la idea de perfección ligada a lo místico y religioso es puesta en duda, y como la asunción de que la moral y la naturaleza es suficiente para la perfección humana, "el concepto de formación, destaca cuatro ámbitos temáticos: el hombre como realidad autoreferenciable (sujeto); las antinomias entre el mundo interior y el exterior; el concepto de forma; y la educación (entendida ésta, como conformación de la realidad o forma interna). La formación exige así, colaboración de quien se está formando, la pedagogía fomenta dicha colaboración. La formación es "la forma de relación interior con el mundo". A partir de Kant, la moral no depende de la educación, sino ésta de la moral que, en forma aporriática, da lugar a una nueva teorización de lo educativo, menos empirista y tecnológica, que replantea el sentido de los efectos de esta práctica, al ponderar la cientificidad y la individualidad. En este contexto, ciertas ideas se dirigen a representar a la educación como idealización de la individualidad, como el encaminamiento a una función para representar a lo general. La mente a este respecto es elemento clave al que apunta la enseñanza en la teoría y la práctica. Este puede ser concebido como un rasgo plenamente moderno, entonces la enseñanza se liga a la investigación científica, así las universidades son consideradas las instituciones educativas por excelencia. El fenómeno de la formación admite en este trazo reutilizaciones y subordinaciones de distinto orden, presentando a la formación "como un sustituto para la educación que aparentemente interviene siempre que se trata de sobre llevar la falta de orientación mediante la referencia a algo valioso. Hay una pérdida de rigor conceptual y la formación se disuelve";* 3. *capacidad de aprender, responde ante la necesidad de reflexionar el sistema educativo y a los sujetos del espacio escolar, establece la preponderancia del revisar el vínculo entre desarrollo personal (formación o autorrealización) y las obligaciones de los sistemas escolares (prestaciones sociales de adaptación a las exigencias sociales. Este cambio entraña un*

objeto dos precisiones, la primera supone que la *formación* como concepto nace y se desarrolla como práctica discursiva o saber, de la tradición alemana, iniciada por Hegel (que no reducida a su pensamiento), e imbuida por la concepción de que el espíritu (compuesto o integrado por la razón, la negatividad y la reflexión interna) se debe fusionar con lo absoluto, que *entraña en algún sentido* tareas y deberes trascendentes con tránsitos místico-religiosos y filosófico-científicos, dominados a su momento teóricamente por el derecho, la moral, la religión y la razón, y que a nuestro juicio comportan limitantes de tipo histórico-social y cultural (recordando algunas críticas vertidas por Marx a este respecto) al "desatender" algunos elementos que sirven de margen y condicionantes para el desarrollo de tal espíritu absoluto, pero que por otra parte, procede a establecer a la razón negativa como un principio fundante, e incluso un motor optimista del proyecto humano social que ha acompañado a la modernidad, sin el cual sería poco menos que imposible entender la búsqueda de autoconciencia y sentido, lo cual ha producido verdaderas constelaciones teóricas y políticas de distinto tono, las ligadas a tradiciones fenomenológicas o hermenéuticas (desde Heidegger a Gadamer), o bien las posturas dialéctico críticas (marxistas o neomarxistas) de las cuales evidentemente no se agotan ahí, pero que a diferentes niveles y con distintas tonalidades (primaverales o efecto invernadero) han sostenido de manera consistente la necesidad de lograr un estado espiritual o material diferente a través de grandes proyectos de emancipación individual o social, que en palabras de Meneses Díaz, nutrieron a la mayor parte de las pedagogías clásicas:

*"De Herbart, Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Dilthey, Natop, Kant, Herder, entre otros [que] mostraban interés en la problemática de la formación del hombre; fueron pedagogías simpatizantes de la filosofía como soporte intelectual, pedagogías optimistas de la razón y de la especificidad pedagógica: la construcción de lo humano"*⁵⁵

En segundo lugar, pensar que el problema de la formación se esta produciendo de manera un tanto paradójica es sustentar que la formación (no obstante estar inundando de múltiples maneras las reflexiones pedagógicas, las cuales no necesariamente corresponden a la tradición alemana, sino a derivaciones o perversiones propias del tránsito histórico de una tradición a lo largo del tiempo, pero al cual se le nombra ambiguamente, pues se alude formación sin determinar del todo si se le refiere en relación al *Bildung* alemán o la *formation* norteamericana o incluso a la *llana capacitación*, pero de igual forma se le asigna la capacidad de abrir todas las puertas pedagógicas, una especie de *ábrete sésamo*, situación que ocurrió de igual modo con el concepto marxista de *Praxis* en su momento), debe ser considerada, no únicamente como un concepto abstracto sino como un tamiz de elaboración experiencial o práxico, que fijaba al ser humano en un camino ha alcanzar, esta idea va siendo fracturada, al elevar la formación a un ámbito únicamente de funcionalización social: lo cual corresponde a una transformación eminentemente cultural, fijada en una sociedad que reniega en un alto sentido, de la reflexión y recuperación de la experiencia de irse formando, en pro de un ejercicio que pueda reconocer lo útil de lo inútil, representado por un universo de artefactos cambiantes y sustituibles, donde la mayor amenaza recae en el empobrecimiento de sentidos posibles que podemos afirmar ha alcanzado a las pedagogías críticas en mayor o en menor medida:

reposicionamiento en el que la capacidad de aprender transforma el proceso educativo, hasta entonces centrado en la autoreferencialidad, ahora se fomenta el aprendizaje del aprendizaje, lo cual explícitamente transforma la idea de privilegiar el aprendizaje pues este prepara para el estudio, pero no para la vida". Aun más, "mientras la antropología de la perfección humana resolvía el problema de la estratificación social sobre la base de una perfección de acuerdo a un nivel social, la formación lo resolvió por medio de un punto de culminación ideal que hacia converger las diferencias de formación y de estratificación en las clases cultas". En cambio, la capacidad de aprender pertenece a una sociedad funcionalmente diferenciada pero ligada a obligaciones dentro de ella. En suma, Meneses Díaz aprecia la conformación de un círculo por la perfección humana-formación-capacidad de aprender, que de alguna suerte es el trayecto que la formación ha desarrollado en las sociedades occidentales. Para una revisión más completa y tomando en cuenta que fueron citados sólo algunos elementos confrontese el libro de este mismo autor arriba mencionado.

⁵⁵ *Ibid.* p. 110

*"la ausencia de centro, el debilitamiento de los relatos modernos, la crisis y el desmantelamiento del humanismo, dan pie a discursos de crítica a la modernidad y despedida de sus promesas no cumplidas. Las consecuencias derivadas de la contingencia como absoluto, es decir, del vacío que queda cuando no hay centro, es que incluso sea posible descubrir planteamientos que afirman que la pedagogía está anquilada"*⁵⁶

Existe pues una distinción capital ante este marco de globalización y neoliberalismo, la idea de la formación que esta conducida por el *bildung* y por otras versiones críticas y en cierto modo emancipadoras del sujeto son "inoperantes", por lo menos esa es la sensación, descrita implícitamente ante las nuevas tareas que la sociedad neoliberal y tecnocrática impulsa. La formación y su posibilidad de constitución humana, gira como parte de una "extraña melancolía ya superada por la posmodernidad", donde justo es decirlo, los procesos de formación que impulsa la globalización confunde de manera permanentemente, los instrumentos y los medios con los agentes y los fines que persigue.

Situándonos desde un horizonte que piensa a la formación no sólo como un concepto, sino como un saber que ha tenido un despliegue histórico-social, filosófico y político, con sus momentos particulares y generales, con una variedad de registros posibles, que a podido encarnar en diversas prácticas y saberes, reflexivos o pragmáticos, complejas o expertas, místicas o científicas, pero que han ayudado a conformar un campo problemático para la educación y específicamente para las pedagogías. Y percibido como un concepto que permite comprender y explicar un proceso existencial y de vida, que articula las diferentes relaciones que se establecen en la sociedad a partir de las confluencias del poder, el conocimiento, la educación y la cultura neoliberal actual, que dentro, sobre, afuera y bajo, los procesos constitutivos del sujeto, posibilitan una capital transformación en el mismo. Pensamos de este modo, que la formación responde tanto a procesos amplios de vida como a espacios particulares de acción y comunicación, social y cultural, que crean efectos y producen impactos variados en la subjetivación de los individuos, que poseen en la gran tradición alemana un abrevadero ético, teórico y filosófico, pero pensada ésta, en términos de una apertura hacia la complejización de la misma formación en momentos de máximo apremio cultural como los que vivimos. Concordamos junto con Jorge Larrosa en que la formación es un ángulo plenamente posible de articulaciones crecientes, que adquieren significado como:

*"el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que el encuentro de lo mismo con la otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. Por eso la *bildung* no es una mera anécdota mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis"*⁵⁷

Sin embargo, generalmente el problema de la formación es reducido o confundido con otras tantas imágenes, las que amarran a la formación a un desarrollo interno o psicológico, las que últimamente la encadenan a la capacitación profesionalizante o las que promueven su reclusión con el proceso de enseñanza-aprendizaje (que Gerardo Meneses llama prácticas de arrebato psicológico, sociológico, etc...). La formación se torna un problema, porque en tiempos más recientes, comúnmente - pensamos - se le mira y trata con desmesura, como un concepto que sirve de tabla de salvación, y se le evoca para resarcir cualquier peligro, respecto al fundamento

⁵⁶ *Ibid* p. 128.

⁵⁷ Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* pp. 314-315

teórico o epistemológico que presenta la pedagogía, en sus rasgos de intervención profesional o de identidad profesional. Tomemos el ejemplo de la práctica docente, el cual es en cierto modo paradigmático, cuando se le refiere más propiamente a la tarea que implementa el docente en un centro educativo de tipo escolarizado. Como derivación de este cuadro aparece la figura crítica del *pigmalión* que "crea otro a su imagen, de hecho nos remite a la idea de un escultor labrando la piedra" que por simple inferencia, ese otro, que esta siendo "formado" siempre se significa como pasivo y dócil. Pero existe también su antípoda, la de suponer que la formación de un individuo es sólo y apartir de sus propios medios, es decir, sin ningún tipo de mediación social o cultural. La cual nos acerca más a ideas como la de seres ahistóricos o transculturales, sin vínculo o relación posibles. Gilles Ferry reconoce que esto pertenece a fantasías que la formación evoca o provoca, pero que tienen un ángulo de afirmación importante, ya que *"uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación, relación y existencia del otro"*. Por tanto la formación, es *"una forma para actuar, para reflexionar y desarrollar esta forma"*, es en palabras de Ferry *"la dinámica del desarrollo personal"*, que sin embargo es sólo posible a través de mediaciones y relaciones - considerados dispositivos o soportes - que sí bien no son la formación, establecen las condiciones o la procuración de la formación. Papel que cumple de forma irregular la universidad.

Afirmamos que la formación desborda por completo la socialización, la educación y la enculturación, no obstante las contempla, establece un proceso de tensión y complementariadad. Por tanto, el concepto de formación, sustentado por una serie de ideas o formas de pensamiento derivadas y sedimentadas por el programa cultural de la modernidad -como se había indicado- supuso una amalgama de ideas potentes que se aglutinaron de manera un tanto irregular, en torno al concepto de *progreso*, el cual se edificó en base a dos líneas de resolución: por un lado, la idea de *progreso* suponía desarrollo económico, avance y extensión del conocimiento, soberanía nacional y desarrollo democrático de las sociedades, y por otro, (aquí mas fácilmente identificado con el concepto de formación) unido a un continuo mejoramiento y perfeccionamiento moral o espiritual del hombre. Lo que de algún modo, puso en funcionamiento, actividad o movimiento, diversos procesos que procuraban de manera explícita y organizada, la educación de los individuos, o bien, el desarrollo de la cultura a través de la reproducción y transmisión de valores y prácticas fuera de las instituciones escolares, pero que sin duda legaron como producto moderno, la idea constante de que se podía contribuir a formar individuos que poseyeran por fines la libertad e igualdad como expresiones fijas de una conciencia humana, y estos, al fin frutos de la consolidación de la personalidad del sujeto. Donde las instituciones educativas servían de impulso organizado para caminar sobre y para esos fines. Vemos pues, el desarrollo de nuestras instituciones universitarias, no como establecimientos educativos con cambios desinteresados, sino escuelas que están transfigurando sus proyectos culturales, sus formas de intercambio y contenido, que posee por signo determinante e (in) tranquilizador el casi olvido o subversión, de una noción antes relevante: *contribuir desde ámbitos diversos a la formación de sujetos, permitiendo atender tanto el progreso intelectual, el desarrollo social amplio y el fortalecimiento espiritual*. Lo cual implica entre otras cosas la metamorfosis del proyecto cultural moderno -que si bien ha anidado en la universidad de manera irregular o precaria, algunas veces perclbida como retórica - hacia un proyecto cultural mercantil e instrumental, cuestión que admite un recambio de racionalidades o dicho fácilmente, presenta de manera alarmante el enfrentamiento que produce la globalización neoliberal de la *ratio* contra el *sentido*, o lo que es lo mismo, de la *razón* contra la *subjetividad*. Lo cual nos hace suponer que el movimiento de reestructuración o reforma - como hemos apuntado reiteradamente - es también un movimiento que intenta actuar o de hecho actúa, sobre la manera de apropiarse y recuperar la experiencia de existir dentro de la universidad, permeando contenidos y prácticas profesionales y existenciales de los sujetos ahí inscritos.

El recambio es leido por Meneses Díaz como un cambio que *"paulatinamente (ha) impuesto el sentido explicativo de las ciencias y el aplicativo de las tecnologías. La formación dejo de ser un problema de conciencia e historia, para ser suplantado por el tema del aprendizaje y la estimación de su rendimiento"*. A lo cual podemos agregar que es precisamente en los sistemas encargados de la formación (aquí nos referimos ha aquellos que son enunciados así, pero que lo que realizan es una función de soporte o contribución a este proceso) que se esta librando una batalla por la capacidad y posibilidad de actuar y pensar fuera de los asfixiantes marcos de la razón

instrumental; este es un proceso que enlaza a la formación, a la universidad, y al aula, en una cadena que se halla solidificada tanto por las políticas educativas como por la cultura en general. La razón que le adjudica a la universidad un papel trascendental en la formación, se comprende a que por una parte cumple la tarea de educar — la enseñanza como función substantiva — o sea la determinación de elementos ordenados o dispuestos sistemáticamente (carreras, profesiones y currículum), pero también por que produce un determinado clima social que dota de experiencias a los individuos, experiencias que rebasan la adquisición de capacidades intelectuales o técnicas, sino que procura verdaderamente competencias culturales, pues se produce la proliferación de valores que se aglutinan de manera más difusa, pero que se han ido intercalando al calor del aprendizaje funcional, de los medios masivos, de los cambios geopolíticos, etc...

2.2 LA GESTIÓN DEL SABER O ACERCA DE LAS POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

Al caracterizar a la globalización como un capitalismo expansivo no hemos tratado de ignorar los distintos componentes que lo acompañan, componentes de diverso orden: cultural y tecnológico por señalar algunos, los cuales se incorporan no sin contradicciones a su impulso global. Y si algo puede identificar nuestra época, son las grandes transformaciones que se han estado experimentando y que prácticamente cubren toda la existencia humana. Un rasgo esencial de estos cambios, es la imagen interdependiente que se maneja a distintos niveles económico-políticos (nos referimos a esa idea de que las sociedades se encuentra en una relación de verdadera interdependencia mundial, donde la creación de alianzas o pactos multilaterales, son no sólo necesarios, sino inevitables), es precisamente en este contexto en el que " *se nos presenta la necesidad de un cambio constante* ", que las instituciones educativas son puestas contra la pared, ya que son vistas como las instancias que pueden y deben contribuir al desarrollo de las actividades económicas, la progresión firme del conocimiento científico y la producción de capital humano para el avance social de las naciones. Particularmente las instituciones de educación superior y específicamente las universidades públicas (al ser parte de las instituciones históricamente ligadas de algún modo, al desarrollo de funciones substantivas en educación superior, y como parte medular del imaginario social educativo) lucen problemáticas estrechamente ligadas a un contexto en el que la revolución científica y tecnológica es uno de los factores que deben enfrentar las IES.

LAS POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

Infinidad de discursos inundan las peticiones de reforma y cambio que nuestras universidades deben llevar a cabo, que se realizan tomando en cuenta diagnósticos muy profundos, ideados por grandes expertos (generalmente provenientes de algún otra latitud geográfica), que señalan — casi demuestran podría decirse — que América Latina se encuentra en un enorme rezago educativo: que la globalización es una fuerza incontrolable que activa estas transformaciones, que se necesitan nuevos pactos políticos que fomenten y aseguren la calidad educativa, y que se sienten las bases para un nuevo sistema de educación superior, que se promueva un conocimiento inteligente, accesible y aplicable; en fin, son muchas las características que visten a estos llamamientos al cambio.

Continuamente y a este respecto, se insiste en que el siglo XXI será la era de *la sociedad del conocimiento*, sociedad global — se dice — que se constituirá a partir de que el conocimiento sea un

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

72

valor agregado fundamental en los procesos de producción de bienes y servicios, es decir, se piensa que el conocimiento sea el principal factor de desarrollo de la sociedad global y local. Este tipo de pensamiento sostiene que dentro del nuevo orden mundial las naciones que prevalezcan serán aquellas que "además de dominar y aplicar productivamente el conocimiento logren utilizar las fuerzas del cambio [...] El desarrollo de las naciones dependerá, fundamentalmente, de la capacidad de generación y aplicación del conocimiento para su sociedad"⁴⁶

En este sentido, el valor que posee el conocimiento y la información ha venido a reforzar la imagen que se tiene de las instituciones educativas de educación superior, esto supone que el papel que desempeñan las universidades, fortalece el desarrollo económico a través de generar tareas de "formación" de profesionales, investigadores y técnicos, y sobre todo en la producción, aplicación y difusión del conocimiento. La sociedad del conocimiento entrafía entre otras cosas, la idea de que es a través de éste, que se tendrá acceso al progreso y la competencia global. La sociedad del conocimiento además exhibe la posibilidad de que coexistan las formas "tradicionales" de universidad, junto con instituciones "virtuales" o la aparición lenta en algunos países de "universidades corporativas" creadas por las propias empresas para satisfacer las demandas de capacitación constantes de su fuerza de trabajo (vale aquí añadir una breve acotación, estas universidades corporativas no son propiamente universidades, sin embargo poseen una base tecnológica que es utilizada para capacitar continuamente al individuo), que en suma ofrecen tanto un reto para las universidades tradicionales, como una fuerte competencia dentro del imaginario social.

Con esto se presume de nuevos papeles que las IES y las universidades deben adoptar, en este contexto deben ser leídas actualmente las reformas y cambios que están experimentado las universidades públicas en nuestro país. El cambio constante en el flujo de la información y la decidida competencia sobre el conocimiento envuelven en un campo complejo, los procesos educativos-pedagógicos que se dan en las universidades. Esto mueve o conmueve, tanto los contenidos como las maneras de organizar institucionalmente a las universidades, lo cual abre un brete importante en el papel que tienen las universidades en la formación de los sujetos. El tipo de "formación" que la sociedad globalizada exige, prescinde por una parte, de todo aquel conocimiento que no cumpla con los estándares de calidad o certificación determinadas, y por otra, insta a "formar nuevos sujetos" (profesores y alumnos) que estén abiertos a las cambiantes capacidades del auto-aprendizaje, es decir, integrarse y cumplir de lleno con el espacio global de innovación permanente. Las universidades insertas en un marco de conocimiento como valor agregado, son concebidas como un elemento importante en el crecimiento económico (al asumirse de este modo, se sostiene que la educación en general y la educación superior en particular, son factores importantes en la generación del capital, a partir de la producción de capital humano - ya sea como fuerza de trabajo capacitada - y de la acumulación del conocimiento) cuestión que admitiría, que es a través de el trabajo calificado - producido por la educación - y la producción del conocimiento - a instancias de la investigación dentro de las instituciones educativas más cercanas a posibilitar este avance enténdase las IES - que procuraría un vínculo firme de la educación con el sector productivo (Schultz, 1961, Krugman, 1993). ¿Qué significa esto?, lo que significa entre tantas posibilidades, es que el papel de las universidades, de las IES y los centros de desarrollo científico cambian profundamente por los efectos de una reorganización económico-social más amplia. A partir de la década de los noventa, se presenta una tendencia hacia la reorganización de la industria, en ella se ve una reconversión basada en el conocimiento, lo cual produce un impacto serio en la cuestión del empleo, la calificación y competencia laboral. De hecho esta reconversión es vista por algunos especialistas, como un cambio estructural que implica tanto a las producciones de base técnica como a las exigencias de más altos niveles de habilidad profesional:

⁴⁶ ANUIES. *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo (una propuesta de las ANUIES)*. Libros en línea. <

*"Este repunte en el empleo de trabajadores del conocimiento (técnicos y profesionales) se ubica, por supuesto, en la industria manufacturera de alta tecnología, pero sobre todo, en el sector de servicios financieros, y en los servicios sociales y el intercambio comercial. El incremento de habilidades de importantes segmentos de la fuerza de trabajo, tiene que ver directamente con la formación de investigadores, científicos e ingenieros, cuyo crecimiento ha sido notable en los países que están avanzando en la constitución de economías de conocimiento, y sobre todo destaca en los países del pacífico / asiático. Este avance, contrasta con las particularidades de desarrollo de estas capacidades en otros países como México"*⁴⁷.

Estos procesos conjugan productos materiales y humanos en la realización de sus tareas, asunto desarrollado ampliamente por la aparición de redes de información y la producción de proyectos multilaterales de investigación y aplicación científica.⁴⁸

La relevancia de los llamados recursos humanos en las esferas del conocimiento, se distingue por la aparición de nuevas áreas del saber y así mismo, del surgimiento de "nuevas habilidades" en el manejo de instrumentos y lenguajes científicos y profesionales, escenario que trae consigo un requerimiento de "cambio o transformación" en los sistemas educativos en su generalidad y las instituciones de educación superior y el postgrado en particular. Algunos autores señalan que esto implica una reorganización estructural de las instituciones, otros más especulan sobre el surgimiento de "nuevos modelos de aprendizaje o innovantes sistema de enseñanza". A su vez, en una sociedad globalizada y capitalista, existen ciertos centros muy próximos al poder establecido que "opinan o sugieren" el curso que debiesen tener los cambios en las IES; por ejemplo el Banco mundial (B.M) establece que "la tarea que tienen las instituciones de educación superior es una tarea social que consisten en producir recursos humanos que eleven el desarrollo y el crecimiento de la sociedad. Además, sostiene que las universidades en Latinoamérica (textualmente Brasil, Argentina y México) han desarrollado un tipo de investigación pobremente ligada a la industria y con pocas repercusiones con la economía, por lo que es investigación escasamente sujeta a aplicaciones prácticas, materia harto distinta en las universidades del sudeste asiático - por ejemplo - donde la investigación a aumentado considerablemente. Sin embargo el B.M propone que las tareas de investigación en nuestros países se hallen vinculadas al postgrado como un perfeccionamiento del personal, y que se base en un sistema de estímulos/competencias/productos"(Dridiksson, 1998).⁴⁹

Ahora bien, curiosamente la UNESCO, como parte de un contexto que sirve de referente, propone que "no debe confundirse la liberalización de las actividades económicas y la necesidad de fomentar un espíritu de empresa con la ausencia de políticas públicas en materia social". Por su parte la CEPAL - desde otro frente- señala que los esfuerzos en la región latinoamericana son insuficientes en el desarrollo de investigación., pues son heterogéneos, de limitado gasto para fines de competitividad y predominio amplio de la ciencia académica; este punto es de resaltarse, ya que la CEPAL apunta que la enseñanza universitaria deberá estimular la evaluación continua de sus actividades, tanto interna como externamente y particularmente la investigación llamada académica deberá incorporarse al ritmo de los avances de la ciencia, de entablar vínculos con el

⁴⁷ Mungaray Lagarda, Alejandro. et al. *Políticas públicas y educación superior*. ANUIES, 1998. Libros en línea:

⁴⁸ Con información obtenida por la OCDE y recopilada por Axel Dridiksson, se sabe que de 1981 a 1991 el número de artículos científicos resultado de la colaboración internacional se ha duplicado, debido sustancialmente al acceso a gran número de información que tienen diferentes investigadores de distintas zonas geográficas, que dan entrada a intercambios de información, prueba y resultado de las investigación que desarrollan

⁴⁹ Las recomendaciones del B. M establecen que la investigación funcione como parte de un sistema nacional, sistema regido por tres principios: 1- por su estrecha relación con el postgrado universitario, 2- por concentrar la investigación y la formación científica avanzada sólo en aquellas instituciones que puedan financiar adecuadamente los programas; 3- por que las universidades se concentren en la investigación básica e interdisciplinaria y que la aplicada la lleven acabo otras instituciones públicas y privadas (Cfr. *la enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*, Banco Mundial, Washington, 1993)

aparato productivo, impulsar la creatividad, la difusión y el acceso a actividades científico-tecnológicas, sin embargo - y considerando sus matices - aún se puede apreciar que el rumbo que se contempla en algunas instancias con un fuerte poder de opinión y decisión -como las citadas anteriormente- guardan un fuerte consenso respecto a la orientación que están teniendo las políticas en educación superior en el mundo (Dridiksson, 1998).

Todo ello apunta, a decir de los "expertos" a plantear la necesidad de generar un sistema articulado por redes y puentes, que venga a relacionar más cercanamente a la sociedad y las universidades, Gibbons apunta que:

*"lo que estamos presenciando es la emergencia gradual de un sistema de distribución social del conocimiento más apropiado, en respuesta a la creciente demanda de conocimiento especializado desde el lado de la demanda. [...], el hecho es que son suficientemente profundas para amenazar a las universidades en la reproducción del papel de ser la institución central del desarrollo de la ciencia y la investigación básica"*⁵⁰

Dridiksson presume que la perspectiva de realizar ciencia e investigación bien puede adoptar dos modalidades, la primera referida a países con un considerable atraso científico (como México) que es descrita por su "disciplinarismo" y la segunda encarnada por países altamente industrializados y con gran tradición científica, donde la ciencia es definida por surgir de disciplinas y trascenderlas; la segunda modalidad sería a todas luces la modalidad ha alcanzar y que se caracteriza por que:

- A) el conocimiento se produce en el contexto de su aplicación
- B) es transdisciplinario
- C) es heterogéneo y su organización es diversificada
- D) fortalece la administración social
- E) su sistema de control de calidad es mucho más amplio y participativo

Por supuesto la manera de producir ciencia en estas dos modalidades es distinta, comenzando por que la segunda modalidad abre un espectro de participación más amplio, lo cual determina una serie de criterios que toma en cuenta una variedad de intereses que la primera modalidad suele restringir, es decir, la modalidad uno mantiene aún cerrado su espacio de producción, difusión y evaluación del conocimiento disciplinario, es vertical y resistente a la interrelación disciplinaria, curiosamente es tipo de investigación que se relaciona a América Latina.

Hasta aquí hemos enunciado de manera breve, cual es el entorno que guarda el conocimiento con respecto a la vinculación entre sociedad y universidad en un contexto globalizado, y de cómo el papel de éste, tiene hacer cada vez más relevante, en la producción de servicios y bienes, así como en la reorganización de las instituciones de educación superior. Como puede verse, existe una concepción social de la universidad ligada al crecimiento y al desarrollo económico, cuestión que en el mayor de los casos es ampliamente aceptada y muy poco discutida, no se trata claro está, de soslayar las condiciones imperantes o desconocer la predominancia de éstas, además se trata de trascender el comentario, a través del cual estas condiciones pueden ser consideradas "buenas o malas" - ya que no es el caso - más bien se trata de ampliar la perspectiva desde la cual los múltiples cambios que se están generando por la llamada sociedad del conocimiento, se hallan literalmente conectadas a los procesos de capitalismo expansivo que lleva a cabo la globalización neoliberal y que en otras palabras, define la relación entre sociedad-universidad-conocimiento como un problema de producción y regulación sociocultural a gran escala, desde esta traza es que se plantea, como *el conocimiento se ubica y se reconoce como pertinente, y de cómo éste puede*

contribuir a conformar determinadas experiencias en el sujeto a partir de su inclusión en la universidad.

Nos hemos centrado en lo que denominamos *políticas del conocimiento*, considerando a éstas como: un conjunto de reglamentaciones que funcionan entomo a sistemas más o menos formales de conocimiento, con sus respectivas prácticas intelectuales y como parte de un ejercicio declarativo, ubicativo y ordenador, que dan lugar a la regulación, sanción y selección del mismo. Edificando ciertas prácticas, respondiendo a determinadas coordinadas económico-políticas y subsumiendo las restantes posibilidades de ejercicio dentro de su campo de acción. Y que van de la mano tanto de las condiciones geopolíticas del conocimiento como del a priori histórico de los discursos⁵¹. Este plano adquiere sentido, debido a la poca reflexión que se hace respecto al carácter de los discursos y al sentido que emiten; para nadie es un secreto que los discursos se entrecruzan y pueden llegar a interpelarse o contradecirse. Muchos de los elementos que sirven de cobertura a éstos, ocupan lugares muy distintos en la configuración discursiva de los mismos, dependiendo de donde se ubican, en Europa o en Estados Unidos de Norteamérica – por ejemplo – se habla de modernidad al evocar al progreso, en tanto que en América Latina políticos y dirigentes empresariales hablan de modernización, al intentar establecer cierto grado de correspondencia con éstos países (Martín-Barbero, 2002). Queremos llamar la atención, sobre la idea que coloca los llamados a reformar o transformar las universidades públicas - y a partir de éstas - edificar ciertas prácticas y ciertos conocimientos como los más idóneos, los cuales a nuestro parecer son parte integrante de los procesos amplios que la globalización provoca, y que se enlazan con intereses específicos (políticos y por ende de sentido) que ayudan a configurar la comprensión y las posibilidades de acción de los sujetos dentro y fuera de la universidad.

Las reflexiones expuestas son parte – pensamos – de las circunstancias imperantes; dando un breve rodeo, podemos estar ciertos al pensar que las intenciones que orientan las reformas educativas, funcionan perfectamente al quedar en conexión directa con las políticas hegemónicas en cuestión de conocimiento y educación, y que no obedecen ni únicamente ni necesariamente al interés público o bien común. Aceptando que los sistemas de ideas que impulsan y recubren los discursos hegemónicos se encuentran tensionados con las sociedades a las que se refieren (a las que buscan movilizar en direcciones determinadas, léase *Sociedad del Conocimiento*), deben entenderse como el resultado de procesos históricos que intentan anticipar y orientar las representaciones culturales de dichas sociedades. Esto puede desempeñar un papel de posicionamiento dominante e imagen de hegemonía, de lo que social y culturalmente puede funcionar en una sociedad globalizada. Ya Jürgen Habermas proponía el concepto de *colonización del mundo de la vida*, buscando señalar que:

*"la colonización tardomoderna no es algo que tenga su locus en los intereses imperialistas en el Estado-nación, en la ocupación militar y en el control del territorio de una nación por parte de otra. Son medios deslinguizados (el dinero y el poder) y sistemas autorregulados de carácter transnacional los que desterritorializan la cultura, haciendo que las acciones humanas queden coordinadas sin tener que apoyarse en un mundo de la vida compartido"*⁵²

Esta cita nos sirve para ejemplificar que existe una suerte de *Colonialismo* respecto a los efectos y procesos que la globalización promueve –subordinada y adaptativa, tal y como la vivimos en

⁵¹ La noción de *políticas del conocimiento* es un intento propio, por expresar el sentido de una serie de prácticas discursivas, que logran significado y cuerpo a partir de un contexto determinado en el que prevalecen por encima de otras, noción fundada en cierto sentido en lo dicho por Foucault. En tanto el a priori histórico lo entendemos como "un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa". (Cfr. Foucault, Michel. *Arqueología del Saber*, p. 198)

⁵² Follari, Roberto et. al. (comp.). *Enfoque sobre posmodernidad en América Latina*. pp. 155-182.

América Latina— que se da cada vez menos en términos territoriales y más constantemente en expresiones culturales (aquí no obviamos el carácter híbrido y de confluencia que la globalización puede admitir entre razas o culturas, sino más bien acentuar la predominancia de ciertos códigos, lenguajes y símbolos perfectamente asentados hegemónicamente).

Es de llamar la atención que en tiempos de globalización, el idioma inglés (por citar un ejemplo) ocupe un lugar privilegiado dentro del concierto cultural, ya sea por que es visto como *"un instrumento que habilita o inserta al individuo que lo maneja, a la cultura global"*, pero que a decir de nosotros, este acontecimiento guarda relación con las valoraciones culturales y la producción discursiva más dominante, lo cual tiene que ver más, con el lugar en que se produce el conocimiento o saber — de que el inglés es necesario — que con el sentido pretendidamente universal o global de un determinado tipo de saber; es decir, la producción de conocimiento, su valoración y su estatus dentro del imaginario sociocultural posee vínculo inmediato con la producción y ubicación geopolítica que éste tiene en el mundo económico, social y cultural, dicho en una palabra, que el conocimiento como la economía se organiza mediante centros de poder y por añadidura regiones subordinadas, periféricas o marginales a éste, lo que significa que el conocimiento tiene un sentido geopolítico.⁵³

En ese sentido, es dable en pensar que algunas de las repercusiones que puede tener la geopolítica del conocimiento en la producción, transformación y asimilación de conocimiento en América Latina, es enorme; pongámoslo así, se puede llegar a pensar (y de hecho se piensa) que "el conocimiento" —con mayúsculas— sólo se origina en "ciertos idiomas y proviene de ciertos lugares", lugares habitualmente referidos a Occidente. Walter D. Mignolo pone el punto en la laga al recordarnos que los principios de la investigación y la enseñanza en el mundo actual comportan por lo menos tres preguntas básicas:

- *¿Qué tipo de conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) queremos/ necesitamos producir y transmitir? ¿a quienes y para qué?*
- *¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos/ necesitamos producir y transmitir?*
- *¿Con que fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprensión?**

Estas preguntas y las reflexiones que se expusieron anteriormente nos han de servir para situar que la globalización esta ubicando determinado tipo de conocimientos de una manera más consistente que otros. Tanto en un contexto amplio como en espacios específicos, como el escolar. Como señalamos líneas arriba, la sociedad del conocimiento ha venido a desestructurar y estructurar los mecanismos tradicionales de producción y reproducción del conocimiento. En consecuencia, una de las proposiciones de este trabajo es que los aspectos de reforma y cambio

⁵³ Mignolo, Walter D. *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo Andino* (en prensa). El argumento se ajusta a una serie de estudios que más recientemente se han realizado en América Latina, y que al principio tenían por cometido hacer una crítica al modo en que se llevan acabo los *Estudios Culturales* en nuestro continente, pero que después se han centrado "En las Geopolíticas del Conocimiento", cuyo argumento central es que: "América Latina es una consecuencia y producto, de la geopolítica del conocimiento, esto es, del conocimiento geopolítico fabricado e impuesto por la "modernidad", en su autodefinition como modernidad. En este sentido, "América Latina" se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser "modernos" como si la "modernidad" fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder". La importancia de la crítica de Mignolo, está en que el conocimiento no es abstracto y deslocalizado, sino que posee una marca geohistórica, un valor y un lugar de origen. Lo cual supone en un punto nodal, que el discurso de la modernidad crea la ilusión de que el conocimiento esta des-incorporado y deslocalizado, y por tanto que es necesario en todas las regiones del planeta.

* *Ibid*

que pueden tomar representación como una serie de saberes a ser internalizados, pueden y deben ser conceptualizados como determinados estándares de conocimiento que han de ser apropiados, este hecho supone una preocupación por admitir que dentro del espectro que compone la regulación en una sociedad, se encuentra el fenómeno de la escolarización. Nuestro interés se ubica, en que dentro del enorme espectro de posibilidades de conocimiento (acerca de qué, como y porqué aprender) ese o esos conocimientos; se presenten como una selección de ciertos maneras de razonamiento, privilegiadas que gobiernan, constituyen y evalúan el mundo escolar. Ciertamente que antes de posicionarnos en un contexto de globalización, evidentemente la escolarización ha estado dirigida y proporcionando ciertos patrones a seguir; sin embargo queremos resaltar que los elementos que componen estos conocimientos hoy día, adquieren sentido dentro de los sistemas de ideas y particularmente de la racionalidad dominante, la cual permea muchas de las prácticas dentro y fuera de las escuelas. Las políticas del conocimiento se hallan interpuestas a las políticas gubernamentales en educación, lo cual produce un movimiento que funciona como un ejercicio de ordenanzas o disposiciones que territorializan y llegan a reconfigurar, "lo que se dice, lo que se publica y lo que se investiga". Una vez dispuesto este clima que ubica la dirección en lo que produce el conocimiento, las instituciones educativas son más susceptibles o proclives a incorporar los distintos supuestos que "el conocimiento" afirma, esto puede expresarse en dos momentos:

*"En primer lugar, puede decirse que la escuela no contiene cuestiones que descifrar o gente que comprender hasta que se construyan lenguajes que hagan dichos objetos distinguibles y susceptibles de ser analizados. Lo escolar es posible a través de la emergencia de sistemas de ideas y de formas institucionales que permiten que sus objetos sean comprendidos, que pueda pensarse sobre ellos y que pueda actuarse sobre ellos. Nuestros modos de razonar son sistemas de inclusión y exclusión en los que categorías y distinciones determinadas se aplican a las rutinas y sucesos de los escolar [...] En segundo lugar, los sistemas de ideas se convierten en sistemas de regulación como resultado de la manera en que los sistemas de ideas construyen objetos a través de las reglas para pensar, hablar, charlar, y sentirse acerca de tales objetos. Esta relación entre conocimiento y regulación se torna crucial en tanto que la escuela implica la selección, organización y evaluación del conocimiento"*⁵⁵

Por tanto, las reformas educativas que intentan posicionar el "conocimiento" - discursivamente puesto como neutral, objetivo y libre de contaminación política - a partir de las políticas educativas en materia de educación superior, las cuales funcionan como formas de condición y observación en la instauración de conocimientos, limitando o regulando por distintos dispositivos su producción y difusión (recordemos solamente, la edificación de la evaluación como el principal instrumento de control). Esto afecta sin ninguna duda la práctica de profesores, alumnos e investigadores; este nuevo orden regula la pertinencia de la producción académica por su importancia material o impacto comercial. La vinculación entre universidades-sector productivo es hoy día más clara, en este rubro las políticas de ciencia y tecnología en México han transitado por tres periodos:

*"el primero, que iría de 1970-1980, correspondería a un modelo basado en la autoridad de la élite académica; el segundo basado, que correría de 1980-1988, estaría regido por un modelo fincado en la autoridad de la burocracia estatal; el último, que se gesta a finales de los ochenta y se plasma en los primeros años de los noventa, tendería a un modelo de integración de mercado"*⁵⁶

⁵⁵ Popkewitz, Thomas S. *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas (sin paginación)*. Al hablar de los entrecruces entre escolarización, regulación social y políticas educativas (incluidas las de conocimiento) nos estamos refiriendo a un entramado complejo, en el cual la noción de poder ocupa un lugar importante, noción a partir de la cual - y en un primer momento - los procesos de reforma educativa en nuestras escuelas ubican valores para producir un contexto de dominación y subordinación. Y en un segundo momento - en su sentido productivo - la noción de poder establece que la gente en general posee poder y éste puede ser redistribuido.

⁵⁶ Casas, Rosalba. *Op Cit* p. 72

Esta tercera etapa, adquiere sentido en la necesidad de plantear — señalaba el Estado mexicano — una mejora de calidad al sistema de educación superior en su conjunto, lo cual demandaba un vínculo estrecho con la sociedad, y supeditado a la innovación científica. El viraje que dan las políticas educativas y las políticas del conocimiento toma forma cuando aparece el sector privado como promotor y garante de este proceso de modernización, ya que al sector privado le es intrínseco — se decía oficialmente — la generación y asimilación de la tecnología para producir mejoras así misma como a la sociedad. De estas premisas, se desprendieron políticas y mecanismos gubernamentales orientados a integrar un sistema educativo superior bajo un modelo de mercado, en la que el concepto de calidad e innovación denotaba una reforma sustancial en los discursos hasta ahora empleados. Situación que desde entonces ha significado, alentar un mercado supuestamente académico. Rosalba Casas enfatiza "el gran salto que esto ha significado en la producción de recursos humanos, escenario en la que:

"la formación de profesionales y técnicos habría de orientarse principalmente al conocimiento y satisfacción de la necesidades de la sociedad mexicana. Para ello, se buscaría conciliar las preferencias de los estudiantes con la oferta de carreras prioritarias para el desarrollo y se buscaría equilibrar territorialmente la matrícula, propiciando el incremento de la inscripción en las opciones de ciencias básicas, ingenierías, tecnología y humanidades" ⁵⁷

Como se argumentaba, las políticas del conocimiento son diseñados de tal modo que se establecen innumerables "disyuntivas" respecto a la práctica y el discurso a los que se refieren, por ejemplo la misión de fomentar una cultura e identidad nacional respecto a las demandas particulares de técnica o conocimiento experto, lo cual establece una subordinación de ciertos intereses en detrimento de otros.

Tanto el desarrollo tecnológico como el progreso científico han estado estableciendo políticas, ya sea por "sugerencia o conveniencia (por lo menos suelen ser presentados de ese modo) de organismos externos a las instituciones educativas (OCDE; Banco Mundial, etc...) o por la implantación de dispositivos interinstitucionales de evaluación (CONAIEVA, CENEVAL; etc...), sin embargo el impacto de estas políticas se ha traducido por un fomento en el aumento de los flujos de inversión extranjera para introducir tecnología avanzada, así como por la desincorporación de centros públicos de investigación (y en algunos casos su desaparición, el CISE por ejemplo), la creciente participación de empresarios en los órganos de gobierno de las universidades y la modificación de la legislación en materia de patentes para fomentar la investigación tecnológica.

Cabe señalar que las políticas del conocimiento y las políticas educativas ni son aplicadas exactamente igual en todas las instituciones ni obedecen linealmente a las diligencias internacionales, es decir, existe una serie de procedimientos diferenciales aunque pertenecen desde luego a un clima social dominante, donde la coordinación de políticas de conocimiento si bien han sido claras respecto a la orientación, su implantación es y ha sido desigual.

Afrontando todo esta atmósfera, en que el recambio de las políticas del conocimiento ha dado por resultado una reposición de los académicos respecto al conocimiento — de manera particular — y de la academia frente al sector productivo — de modo más general — las universidades van presentando modificaciones sobre como deben desempeñarse tanto las actividades científicas como las académicas, así como la condición de desarrollo y presentación de sus objetivos y resultados. Para ejemplificar esto, podríamos decir que, si hasta antes de los años ochenta, las universidades públicas fijaron su misión en cumplir con las llamadas funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión de la cultura) y su fuente de financiamiento principal era el Estado: en tanto que sus ingresos externos ya sea de centros privados o agencias estatales, nunca significaron la alta injerencia que hoy en día poseen en algunas instituciones de educación superior, las circunstancias están cambiando diametralmente.

⁵⁷ *Ibid.* p. 77.

El elemento central de estas políticas es la revalorización del conocimiento – digámoslo de una vez, de cierto tipo de conocimiento, inclinado ya no a la producción de ciencia básica sino aplicada – donde los trabajos basados en la ciencia académica son desplazados más claramente, por la creación de conocimientos que se estrechen con el sector productivo y produzcan nuevas tecnologías, fijando de antemano modelos distintos de hacer, presentar y evaluar la investigación y por añadidura el conocimiento. Esto ha significado en palabras de Rebeca de Gortari: *"que en varias dependencias se establecen departamentos de apoyo a programas tecnológicos; se instalan comités encargados de los servicios tecnológicos y científicos con funciones de planeación y promoción; se inicia la revisión de la legislación para establecer las normas que deben regir la participación del personal académico en la realización de asesorías y servicios contratados respecto a su realización, compromisos adquiridos y beneficios. Por último, se crean órganos coordinadores encargados de los proyectos"*(de Gortari, 1997). Esta incisiva forma de proyectar la actividad científica y desarrollar conocimiento, incluye tanto aspectos educativos (curriculares) como aspectos de carácter comercial y financiero. Escenafío que comporta una nueva concepción del conocimiento y la investigación, pues la validación o certificación de éstos ya no atañe solamente a las comunidades académicas o científicas dentro de las cuales se originan sus procesos de creación, sino comienzan a ser evaluadas por criterios que exceden los marcos de acción de tales producciones y que se basan fundamentalmente en conocimientos provenientes del mercado y la empresa.

Que como indican algunos autores, se debió en parte a un proceso de inducción, donde estos cambios se generan por un movimiento casi simultáneo de nueva reglamentación (implementación de distintas políticas educativas y de conocimiento), puestas como condición, y por la asimilación de la academia a "nuevos contextos disciplinares". La aparición de nuevas políticas educativas basadas en el conocimiento ha puesto en claro la modificación de éstas, en tres sentidos:

"De una parte, propiciando la cooperación universidad-sector productivo; de otra, aumentando y dirigiendo mayores recursos hacia la investigación; por último, ejerciendo una mayor influencia en el uso y destino del financiamiento" ⁵⁸

Como puede observarse, el acento que se expresa en esta concepción, denota la utilización de criterios externos, ligados más a la empresa y a una serie de ideas cercanas al mercado, lo cual supone un cambio en el manejo de los fondos que las universidades reciben; de sus prácticas pedagógicas (es decir, en la modificación de sus procesos formales de educación y los referidos a la conformación de un determinado tipo de experiencia en sus espacios sociales). Estos cambios y nuevas concepciones para catalogar el conocimiento y la investigación, son conceptualizados así, por la extraordinaria presión del mercado en tareas aparentemente bajo el arbitrio único de la universidad. Recurriendo de nueva cuenta a Rebeca de Gortari (a la que citaremos en extenso líneas abajo) y a lo que ella denomina la *comercialización de la academia*, ésta ha venido implicando un incremento considerable, en la injerencia que tiene la empresa en la academia, comenzando por inhibir y dirigir en los centros de investigación, los modelos y tópicos a seguir. Introduciendo conceptos que se definen por su naturaleza empresarial (calidad total, competitividad, excelencia, etcétera...), los cuales son utilizados para operar los criterios de control sobre la investigación y la docencia. La introducción de los valores del mercado en las universidades admiten tensiones:

"En primer término, en relación al financiamiento, se puede hablar del cambio de una economía propia, donde los centros de educación superior contaban con independencia y autonomía para manejar sus fondos, a una dependencia financiera, frente a la cual es necesario responder a toda una serie de exigencias y requisitos para tener acceso a dichos fondos. Con ello se establecen diferencias importantes entre las diversas dependencias, disciplinas, áreas, especialidades y aún entre los académicos. En segundo lugar, en cuanto a la función de formar y

⁵⁸ *Ibid.* p. 138.

*capacitar recursos humanos, si anteriormente los centros de enseñanza superior establecían los lineamientos y pautas a seguir, ahora es cada vez más frecuente que esta función éste cada vez más ligada al mercado. Un tercer aspecto es el que se refiere a la producción y generación del conocimiento, donde su propiedad en otros momentos no se ponía a discusión y donde el académico podía intercambiarlo por un salario mayor o por posiciones de poder. Actualmente el valor del conocimiento que se genera ésta dado por el mercado y su propiedad en algunos momentos es compartida con la empresa. Por último, anteriormente se daba una separación cultural del dominio académico respecto del comercial y del sector productivo, y donde incluso se reconocía la autonomía e independencia del primero. Cada vez más es más fuerte la tendencia a que los espacios académicos estén permeados por los vaüres del mercado".*⁵⁹

La puesta en marcha ni es definitiva ni ha cesado, sin embargo sus manifestaciones pueden observarse en la creación de vínculos muy claros entre las universidades y las empresas, u otros ámbitos del sector productivo. Las políticas del conocimiento deben ser pensadas entorno a la implementación de políticas gubernamentales de más amplio rango, razón por la que el conocimiento, su formación y su ordenamiento, sigue de cerca los cambios en los modelos de desarrollo en América Latina y las transiciones en el mercado laboral, que en educación superior han tomado forma en procesos de especialización y la llamada *diversificación de cursos y carreras*, lo que advierte una tendencia a desarrollar carreras tecnológicas (ingenierías suaves y e informática) o incluso la aparición de planes de estudio en *tecnologías de servicio*; con una negativa tendencia a el desarrollo de carreras o profesiones liberales: ciencias sociales, humanidades y de ciencia básica (Rodríguez Gómez, 1995).

Particularmente lo que Rodríguez Gómez llama *especialización* dentro de las IES ha significado entre otras cosas, el fortalecimiento de carreras o áreas dentro de las universidades, que ha generado una pauta de desarrollo, donde los sistemas educativos superiores tienden a distinguir su oferta disciplinaria: predominando escuelas de ingeniería y tecnologías; así como establecimientos especializados en escuelas superiores de comercio, administración y negocios; y más recientemente de informática, de negocios y de artes aplicadas.

Esta diversificación recrea plenamente el escenario en que las universidades deberán moverse, un espacio donde las destrezas y los saberes forman parte integrante del desarrollo económico neoliberal, lo cual tiene implicaciones en los sistemas educativos y de formación, abriendo patrones hacia: "la necesidad de generar un currículum flexible, esquemas de formación continua y educación permanente, enseñanza de lenguas, y preparación para el mercado global, tanto en competencias específicas como actitudes y valores" (Rodríguez Gómez, 2001). Rasgo que rebasa los aspectos educativos, pues como hemos señalado continuamente, la adquisición de conocimientos comporta una serie de experiencias que habilitan, en la competencia de lo cultural, es decir, como parte de un mundo sensible, habitado por símbolos y significados que contribuyen a ubicarnos en él, en un *sentido* u otro.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 151-152.

2.3 CONSTRUYENDO UNA HEGEMONIA SOBRE EL SUJETO: LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD UNIVERSITARIA

Hasta este momento nos hemos ocupado -en el primer capítulo- de presentar las afinidades y entrecruces, que a nuestro juicio viene desplegando la globalización entorno a la educación, ya sea como parte de un contexto amplio en el que proliferan una serie de discursos que comprometen las más amplias tradiciones y pactos sociales, que en esta materia se han venido forjando, y exhibiendo las cicatrices que estos eventos suponen en muchas de las instituciones universitarias. Como parte de este segundo capítulo hemos intentado ofrecer - líneas arriba - algunos puntos un tanto más concretos respecto a las modificaciones que las universidades experimentan alrededor de la formación - como concepto clave - y del conocimiento- como saber dirigido y tremendamente político - cuestiones que admiten sus enlaces en la conformación de las subjetividades.

Sin embargo, nuestro interés - anteriormente expresado de manera soterrada o mencionado de soslayo - es el por qué la universidad se encarga de contribuir no únicamente en la educación de profesionistas de alguna disciplina - tema por sí solo importante pero de alguna suerte reducida a forjar un perfil profesional - sino cómo además, contribuye a facultar cultural, social y políticamente a los individuos, a partir de su inserción en el mercado laboral y también en su desempeño cívico y político dentro de la sociedad. Lo anterior forma parte de una afirmación a todas luces central: "la universidad es una institución educativa conectada de manera contradictoria a contextos sociopolíticos amplios; conjuntamente es un lugar que aglutina el efecto de las estructuras sociales, el poder de la cultura dominante, sin menosprecio de poseer una dinámica peculiar o propia y hasta cierto modo autónoma". Esta cuestión vincula sin ninguna duda, tanto los efectos que las estructuras sociales pueden provocar en las subjetividades que se forjan alrededor de tales estructuras, y su relación con el lugar que ocupan las acciones, las actitudes y las experiencias en términos de una complejidad social globalizada.

La línea central de este apartado -y que permea a todo el trabajo- es que las universidades poseen un papel complejo en la formación de los sujetos (categoría que posteriormente será aclarada, baste señalar que no es ni el individuo o el profesionista exclusivamente, así como tampoco el que posee cierta subjetividad o desempeña determinado papel social) pues ofrecen un soporte de elementos necesarios (materiales y simbólicos) para generar en el individuo un significado propio, este proceso de producción de significado en el sujeto se realiza por la interacción de los individuos en instancias concretas (espaciales y temporales), pero a su vez también por el encuentro con significados ya acumulados, pero que son expuestos de manera jerárquica para su apropiación (De la Garza Toledo).

¿Porqué es importante subrayar el papel de la *subjetividad* en la formación de *sujetos*? aunque puede entenderse ésta como una pregunta envuelta en una semántica engañosa o redundante, en primera instancia, nos parece justo reconocer que el asunto de la subjetividad ha estado envuelto en ópticas que determinan la subjetividad en base a teorías estructuralistas o funcionalistas, que según sea el caso, traba el proceso de subjetividad, a una determinación de las instituciones o los marcos que soportan dicho proceso. En un segundo momento, esta el hecho de que las estructuras pensadas así, terminan imponiéndose a los individuos de una forma total y avasallante, idea bajo la cual los individuos son percibidos como fuerzas más o menos inermes; y en la cual la posibilidad de accionar socialmente queda de lado, en tanto que los conflictos que la subjetividad pueda provocar son simples desajustes estructurales.

En este terreno, vamos a optar por el concepto de subjetividad para intentar comprender la formación y desempeño de los individuos en la universidad. No solo porque pueden explicar el papel de una institución educativa en este proceso, sino porque se puede entender al mismo como parte de un entramado complejo de lo cultural, lo social y lo político. Así, anotamos junto con

Zemelman que la subjetividad es susceptible de formar un ángulo a través del cual se puede pensar la realidad. En este sentido no vamos a proceder, reduciendo la subjetividad a un plano psicológico o de reflejo macrohistórico.

Para ello tomaremos el concepto de *subjetividad* como un término que *facilita la especificación y comprensión creciente de la categoría de sujeto* (referida al tercer capítulo), y por tanto nos inclinamos a pensar la subjetividad como un concepto que *se liga a la producción y reproducción de significados y sentidos* – en términos de instrumento reflexivo y como parte del proceso de subjetivación del individuo (como puede observarse no utilizamos como sinónimo el concepto de subjetividad y el de sujeto, pero pensamos que sólo a través de la subjetividad se puede comprender al sujeto) – en diversos espacios y tiempos. Vale citar a Emma León Vega respecto a la función complejizante de la subjetividad:

- A) *"[...] tiene un amplio rango de inclusividad de dimensiones, procesos y mecanismos diversos sin que operen jerarquías excluyentes.*
- B) *Este mismo rango de inclusividad, también se liga al hecho de que la subjetividad tiene referentes empíricos de distinta densidad social (individual, colectiva, societal, civilizatoria, etc...)*
- C) *Y una cuestión fundamental, el hecho de que es una categoría que permite ingresar al problema de la historización de los sujetos sociales, dada su capacidad para abrirse a la temporalización de sus sentidos y significados y de su objetivación en toda clase de productos culturales, políticos, económicos, etc.*
- D) *Como corolario de todo lo anterior, se encuentra la posibilidad genérica de la subjetividad para vincularse con el plano de las prácticas y acciones sociales concretas"⁶⁶*

Emma León propone por lo menos dos direcciones de apreciación que puede ofrecer la subjetividad, aquella que se refiere a su trayectoria histórica, es decir a los factores que la condicionan históricamente, y la que se refiere a los procesos por lo cuales los sujetos se reproducen o transforman en contextos determinados; que en suma podríamos identificar como los problemas derivados de su *determinación* y de su *constitución* respectivamente.

El entrometarse propiamente al ámbito en que se reproducen o constituyen las subjetividades nos exige clarificar un poco más qué venimos entendiendo por *subjetividad* (tal clarificación en nada regatea el hecho de que la subjetividad se hallé abierta a la discusión o debate, más bien adquiere ubicación, tomando en cuenta el estado actual de las cosas). Al intentar no reducir el concepto de subjetividad al plano individualizante que nos proporciona la esfera psicológica, nos adherimos a leer la subjetividad desde lo colectivo, desde la interacción cultural o social de los individuos. Esta inflexión se liga a la idea de que los nucleamientos sociales (Zemelman, 1997) se conectan y sirven de contomo-soporte a los mecanismos en que se produce la subjetividad. La *subjetividad* como proceso por el cual se *produce significado y sentido*, no se restringe a la labor apropiatoria (aditiva o sumatoria) de la psique individual, pues creemos que sólo es posible a partir del encuentro, interacción e interpelación de otro u otros, aunque sean en el individuo en el que se desarrollen y constituyan los esquemas experienciales subjetivos.

Habíamos en este momento de subjetividad, ya que pensamos con De la Garza Toledo que *cualquier sujeto* tiene que pasar por un *proceso de dar significado y sentido a su mundo y a sus experiencias, para poder establecer un curso de elección y acción posterior*. El proceso por el cual un individuo se halla en estado de subjetivación nunca es cerrado o total, sino plural y polifónico

⁶⁶ Zemelman Merino, Hugo. et. al. (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. pp. 49-50.

(Bajtin), así como tampoco es necesariamente un reflejo del entorno o la llana determinación de éste; ya que es posible pensar que al producirse sentido y significado, bien puede crearse una experiencia que trascienda o establezca significantes alternativos (limitados si se quiere, pero que en algún momento sirvan de ruptura).⁶¹

Por lo que la idea de subjetividad hace referencia al proceso (con sus modos diversos) en que *el individuo articula para sí una realidad particular*; si bien, fija en determinados espacios y tiempos, esta abierta a reapropiaciones dinámicas para consigo mismo, pero a partir de lo otro, de lo no propio. En este sentido Félix Guattari propone que la subjetividad viene siendo *"un conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva"* (Guattari, 1992).

Ahora bien, al señalar a la subjetividad como una categoría sustantiva en la comprensión de los sujetos, necesariamente habremos de mencionar que existen algunos elementos imprescindibles que hacen posible la vinculación de las realidades para con los procesos de subjetividad, estamos refiriéndonos a aquellos mecanismos que median la subjetividad social. Mecanismos que movilizan en un sentido más dominante estos procesos de subjetivación, no obstante posean aparentemente significados distintos, es decir, que los procesos de subjetividad pueden significar determinadas cosas de una manera amplia para un grupo de individuos, pero la orientación o dirección que les provoque, puede no ser la misma.⁶²

El pensar que el tema de la subjetividad se halla instalada en un primer plano, nace entre tantas cosas por la mutación creciente que están teniendo los diversos componentes que sirven de contorno, soporte o relación a la producción de subjetividad (familia, escuela, partidos políticos, el arte, la cultura popular, etc...), en donde cada vez más amplios sectores de la población ven modeladas sus instancias de subjetividad; esta acentuación, que en nuestra opinión esta constituyendo nuevas identidades, se produce actualmente, porque los umbrales culturales se hallan embebidos de mercado, donde las posibilidades de configurar alternativas de conocimiento y acción se visualizan con harta dificultad. Precedentemente cuando utilizábamos la noción de *metáfora del mercado*, lo hacíamos en correspondencia, a la intención de procurar un determinado tipo de significado y sentido, el cual se hallaba tendente a una casi aceptación y comprensión natural de ésta forma de organización cultural y social llamada mercado, que solemos identificar con el neoliberalismo, el capitalismo expansivo o la globalización, que como señala *Emilio Tenti* conduce a nuevas formas de subjetividad, que fomenta la división social del trabajo hoy día, y en la cual *"la escuela es una poderosa agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales"* (Tenti, 2001).

La metáfora del mercado, que como mencionamos va de la implementación de políticas gubernamentales en educación superior, a la modificación lenta en la forma en que el conocimiento se gestiona, pero también halla forma en esquemas culturales que históricamente son los dominantes (por los medios de comunicación) – que lentamente toman su lugar en los Currículos escolares – pero que de cualquier manera hallan forma de incorporarse como un sustrato ineludible para el *inconsciente cultural*; lo cual guarda implicaciones sobre la modos de escolarización pero igualmente se refieren a formas de regulación social. En este marco, la preeminencia de un concepto como el de subjetividad, es de resaltar ya que se afirma (Foucault lo hace) que los procesos de subjetivación en las sociedades modernas se producen por

⁶¹ De la Garza Toledo apunta que: *"la capacidad de creación subjetiva en términos específicos puede entenderse como asimilación molecular de elementos subjetivos cognitivos, valorativos, sentimentales, de la personalidad, estéticos, discursivos, o de formas de razonamiento; o bien la rejerarquización y la ruptura entre elementos. Este proceso molecular que nace de la experiencia cotidiana retroalimenta a dicha experiencia, sin que nunca exista la experiencia pura o separada de la significación"*.

⁶² Zelman Merino, Hugo. Op. Cit. P. 114. A este respecto Carlos Guerra Rodríguez establece una diferencia entre significado y sentido: *"el significado es una articulación temporal de contenidos del presente y del pasado; en cambio el sentido incluye además la direccionalidad que proporcionan los contenidos de la visión del futuro"*.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

tenues mecanismos de poder, a través de instituciones y aparatos de conocimiento. Sin embargo las instituciones y aparatos de conocimiento funcionan sólo a partir de estrategias pedagógicas, las cuales descansan en dispositivos y tácticas de enseñanza-aprendizaje, y las cuales sólo pueden ser comprendidas, conectando al control o regulación social junto con el conocimiento y el interés que producen en el individuo.⁶³

Este es un tipo de encuadre, que eleva a la subjetividad a un plano de gran importancia cultural y por tanto pedagógica (si se le mira desde el plano de la educación como transmisión social), y vista mayormente desde el plano de la conformación de un sujeto en base a soportes y dispositivos que ocultos o explícitos ponderan la apropiación de un universo cultural e histórico determinado, es decir, la proyección de un sujeto (hombre o mujer, individual o colectivamente) que adquiere membresía en el mundo, se realiza al dotarlo de sentido y significado, sentido y significado que se asume como propio; por lo que las instituciones educativas coadyuvan - a decir de nosotros - a perfilar actitudes y destrezas que trascienden los marcos en los cuales fueron pensados y asimilados, por el hecho de que incrementan la cosmovisión de los mismos, dicho en otras palabras: las universidades de manera particular (en una faceta que la hace insistir en su papel de productora del capital humano, y orientada a determinado perfil humano-social, asociado al neoliberalismo) contribuye a formar profesionistas que se emplean en un mercado que se extiende más allá de lo laboral o profesional y que los inhabilita o habilita en la competencia cultural dominante. Es necesario remarcar la naturaleza de los procesos de subjetividad, la cual está definida por su naturaleza siempre precaria y estructurante, no así las políticas de educación o los modos de enseñanza dominantes, los cuales están insertos en una trama política que se define por una lucha permanente hacia la transformación o conservación de discursos y prácticas, y lo que ello implica en el gobierno de los sujetos (Foucault, 1987). Un ejemplo de la complejidad en que se halla envuelta la construcción de subjetividad en las instituciones educativas, lo ofrece James Donald señalando que un programa académico establece mecanismos de control y diferenciación, los cuales no se dan a partir necesariamente de sus contenidos curriculares, sino regulando la circulación y apropiación de los códigos simbólicos; códigos que ordenan no sólo el conocimiento sino también la realidad que presentan. Haciendo un paréntesis y a este respecto, podríamos preguntarnos por ejemplo, por qué en Latinoamérica "la historia" - con mayúsculas - siempre se explica a partir de occidente, por que las expresiones referidas a cuestiones de lo popular se restringen a manifestaciones de folklore más cercanas al turismo académico que al reconocimiento cultural y político que representan, por qué debemos aprender el inglés como primera o segunda lengua, o por qué las asignaturas más concurridas en una carrera profesional deben ser vistas como una expresión neta de elección personal u objetividad científica y no como una expresión de ordenación política y cultural dominante.

Vista así la subjetividad, adquiere una apariencia excepcional en la conformación, desarrollo y puesta en marcha de los distintos procesos pedagógicos que van conformándose en una sociedad, y de cómo estos procesos pedagógicos se traducen en procesos de producción de significado y sentido, que pueden llegar a forjar cambios verdaderos en las mismas identidades y subjetividades del individuo, al hallarse sometidos a contextos específicos de práctica y discurso.

Así como consideramos que la globalización admite distintas caras con sus distintas interpretaciones y sus respectivos acentos, pero sobre las cuales domina un capitalismo expansivo y un modelo neoliberal preponderante, es propio indicar que los "efectos" que la globalización neoliberal ha estado teniendo en los sistemas educativos latinoamericanos -incluido el mexicano- las han y hemos leído a partir de las grandes coordenadas que obtenemos de las políticas

⁶³ Larrosa, Jorge *Escuela poder y Subjetivación* pp. 44-45 Recuerdese la aportación de James Donald respecto a su análisis de las escuelas de enseñanza mutua en Inglaterra, donde las formas de disciplina y pedagogía debían seguir una serie de pasos, que permitían un control detallado de las clases. Y que a decir de Donald (citando a Foucault) procuraría una "arquitectura que operara para transformar a los individuos: para actuar sobre aquellos a quienes cobija, para proporcionar influencia a su conducta, para cargar los efectos del poder directamente sobre ellos, para hacer posible que se les conozca, que se les altere".

gubernamentales en educación superior, de la aparición creciente de nuevos dispositivos de ordenación institucional; de la prevalencia de un clima ideológico sin muchos contrapesos, de la correlación política de fuerzas en el mundo, del peso *mass-mediático* de la televisión y la Internet; y que de alguna suerte son las fuerzas del entorno, unas fuerzas concéntricas, que si bien nos ayudan a considerar las líneas maestras de la globalización y sus interacciones, y sus traducciones más palpables, sigue siendo necesario una serie de análisis ceñidos más estrechamente a las dinámicas peculiares de cada sistema, cada contexto e incluso a sus traducciones áulicas. Sin menoscabo de ello – y haciendo acuse de recibo – pensamos que las afinidades electivas de la globalización, la condición posmoderna y el neoliberalismo nos posibilitan perfectamente ciertos registros, por ejemplo, desde este punto de vista, nos parece claro que los sectores dirigentes de las universidades, la llamada *intelligentsia técnica* y los medios de comunicación señalan constantemente que la educación – en general – es un instrumento de desarrollo y crecimiento económico; perspectiva nada alejada de la interpretación que la gente hace sobre la educación (visiones ligadas a la movilidad social y prosperidad material en base al esfuerzo personal), lo que deseamos con este ejemplo, es remarcar el grado de alineación social que existe o dicho de otro modo: los individuos han llegado a reconocerse no sólo porque obtienen sus soportes de subjetividad dentro de cierto contexto sino porque se hallan sensibilizados por los mismos objetos culturales. La globalización en este sentido, a producido impactos de distinto tono: *decisionales, institucionales, distributivos y estructurales en los sistemas de educación*, que nunca han sido propiamente lineales, totales, cerrados y uniformes; parte del problema que acarrea consigo la constitución de sujetos dentro de la universidad, es investigar en que sentido, con que significado y produciendo que resultados en los individuos. Uno de los puntos cardinales, es que tanto las instituciones educativas universitarias propician un significado y sentido específico, ceñido a las distintas invenciones neoliberales. Esta pregunta es de subrayar, pues precede a la cuestión inicial de este trabajo, y que puede plantearse así ¿*la universidad contribuye a la producción de subjetividad (es)?*, la respuesta es un tanto obvia, es dable en afirmarse que todo recinto escolar propicia la producción de subjetividad, en tanto su configuración material y simbólica se halla dispuesta para la elaboración de rituales y rutinas de apropiación cognoscitiva y actitudinal, las cuales se valen de estrategias de todo tipo, aunque con un solo sello: la implementación de dispositivos; dispositivos de disciplinamiento y de acuerdo a cierta normatividad, las cuales dependen y varían según la naturaleza de las instituciones (no es lo mismo el disciplinamiento en un *kindergarten* que la escuela secundaria) y la composición social, cultural y física de los individuos.

La pregunta que bordeaba el asunto de la relación entre universidad, subjetividad y globalización, puede ser resuelta de este modo: toda subjetividad no obstante ser dinámica y abierta a las posibilidades de producir nuevos significados y sentidos en el individuo, es "siempre histórica y culturalmente específica" (Donald, 1997), por lo tanto las instituciones de educación – al ser parte de contextos de acción y pensamiento, ya que no se hallan en el vacío - no sólo respaldan determinadas visiones dentro los currículos (mediante contenidos que se socializan y se difunden formalmente: materias y programas, metodologías y formas de enseñanza) sino además afirma el ordenamiento de lo simbólico a través de prácticas discursivas y no discursivas (fuera de los ámbitos explícitos de escolarización pero dentro del imaginario cultural dominante: valores y actitudes de consumo que trasmanan la escuela) que contribuyen a condicionar la sensibilización de los individuos en espacios y tiempos amplios. Ahora pues, esta afirmación no debe ser interpretada como una estructura de relaciones de determinación, sino como una configuración abierta al conflicto y con momentos diversos de articulación, con sus diferentes niveles y arreglos. Si hablamos de que la universidad dentro de sus modificaciones (lentas), están violentando desde dentro algunas de sus funciones consideradas substantivas, o bien se están transformando o están siendo subsumidas dentro de otras. El motivo de centrarnos en las universidades, y su papel en la conformación de sujetos, y leer la constitución de sujetos a partir de los procesos de subjetividad en la universidad, se da por dos razones sustantivas:

- a) las universidades públicas comportan elementos referidos a su espacio social y cultural, que la diferencian de otras instancias de educación y apropiación subjetiva. Por ejemplo la diferencia de la educación básica en México, la universidad presenta una autonomía relativa, ligada tanto a su

estatuto jurídico, su composición social, así como la consideración de que sus fines son distintos respecto a otras instituciones, situación que precisamente le otorga un carácter bastante complejo, pues la estrecha por una parte, el ejercicio contradictorio de su vida interna y por otra parte, la liga a requerimientos que rebasan su propia dinámica particular (entiéndase, demandas externas sociales y políticas)

- b) las universidades en general no se restringen a un fenómeno de socialización o transmisión cultural (a la manera de socialización primaria) sino que posibilitan paradójicamente tanto el reforzamiento como la ruptura cultural, y más específicamente, la reproducción, la resistencia y la transformación individual, colectiva y social; apartir de dispositivos, estrategias, tácticas y ordenamientos, a los cuales los individuos en el marco de la universidad (mujeres y hombres) responden (aunque de modos diferentes y en relación a su ubicación dentro de ella) produciendo experiencias de significado y sentido escolar, social y político.

El caso de las universidades en la producción de subjetividades y sujetos es paradigmático, pues por largo tiempo desempeñó un papel privilegiado en eso de producir sentido y significado en los sujetos, sintetizando comprensivamente su tiempo y su historia. Disponiendo de prácticas y conocimientos que desarrollaban tanto profesionistas como ciudadanos; la situación que actualmente prevalece se sintetiza por el "discurso oficial" (Estado e Inteligencia técnica) de que las "universidades son incapaces de expresar y pensar el cambio necesario que la sociedad del conocimiento y los nuevos mercados señalan".

A falta de registros empíricos e investigaciones etnográficas, "conjeturamos" que las subjetividades se elaboran por la modificación de los dispositivos y los soportes que las constituyen o apartir de lo cual se confeccionan. Mencionando algunas situaciones acerca de los soportes y dispositivos, se vislumbra la relación entre formación y subjetividad, si recordamos que la formación en uno de sus sentidos, es una dinámica personal de desarrollo (pensando que este es uno de sus más grandes significados en la nueva constitución de dispositivos de modernización dentro de la educación mexicana, significado ligado a la formación de docentes, véase, Gilles Ferry). Incluso con un sentido restringido, la formación como proceso que se da por el contacto cultural con los otros, sean estos objetos o personas; por disposiciones y ordenamientos formales, lo cual permite desarrollar las capacidades de aprendizaje y autoconciencia, lo cual se vincula con la subjetividad, porque ésta última dota de sentido y significado propio al individuo, por la apropiación que éste hace del mundo, y por la posterior toma de acción que tiene en él. Esta noción es válida, pues es una tendencia prevalente respecto a lo que la formación significa.

La universidad se centra actualmente en una serie de modelos de "formación" (aunque en realidad se trate de capacitación mayormente) centrados en la *inserción social*, donde el individuo a formarse se halla dispuesto al aprendizaje de actitudes profesionales y sociales, con fuertes implicaciones políticas y culturales.

La aparición de nuevas demandas se expresa según Brunner (citando a Bertrand) suponiendo que existe un desplazamiento de las *destrezas tradicionales* a nivel de educación superior a un *nuevo tipo de destrezas*, en las que habría que remarcar que proviene de contextos harto diferentes y se refieren a universos sociales distintos, pero son interesantes en tanto son trabajos e investigaciones encomendadas a la UNESCO, por lo que resultan paradigmáticas, las cuales pueden ser mostradas así:

Destrezas tradicionales

Generales

1. Actividad estable en una organización rígida
2. trabajo directo sobre documentos
3. habilidad para recibir y cumplir instrucciones
4. trabajo individualizado
5. limitado horizonte tiempo y espacio

Específicas

Nivel superior

1. staff de gerencia general
2. managers de la empresa y del personal

Nuevas destrezas

Generales

- 1.- adaptabilidad a nuevos productos, tecnologías y métodos de organización
- 2.- trabajo abstracto sobre pantalla usando códigos y símbolos
- 3.- autonomía y responsabilidad
- 4.- trabajo en contacto constante con clientes y colegas
- 5.- horizonte más amplio de tiempo y espacio

Específicas

Nivel superior

1. especialistas al lado del Staff de gerencia general
2. Staff técnico de alto nivel⁶⁴

Por otra parte el mismo Brunner (2000) interpela este tipo de apreciación, señalando que el mundo laboral implicará a los sistemas educativos no sólo a nivel superior sino a distintos niveles y con requerimientos distintos, a partir de sus acomodaciones económicas y geográficas nacionales, las cuales se ceñirán a una dinámica triple de estrategias:

- a) hacia el aprendizaje para toda la vida
- b) hacia la educación a distancia y el aprendizaje distribuido
- c) hacia una institucionalización de redes

Siguiendo con Brunner, las implicaciones de esta dinámica traerán consigo una ampliación de la cobertura en todos los niveles formales y a toda la población, necesidad de repensar el ciclo escolar en función del aprendizaje para toda la vida; interfaces en educación/trabajo/comunidad cada vez más diversificadas e intensas; Aumento y mayor diversidad de proveedores de educación, etc...

Las supuestas implicaciones que traería consigo la aparición de nuevas destrezas, no resultarían importantes sino se significaran como componentes de cierto tipo de subjetividad ligada al mercado y provenientes de contextos política e ideológicamente fuertes. La importancia es nodal, al percatarnos que este recambio supondrá la modificación o refinamiento de los dispositivos pedagógicos que contribuyen a la formación, y que en ciertos niveles exige habilidades y destrezas cognitivas y morales, es decir, aptitudes y actitudes para organizar escuela y vida, en base a la comprensión, juicio y acción de determinadas pautas. Nos referimos ha aquello que Michel Foucault llama tecnologías específicas de poder o disciplinas, si recontextualizamos podremos recordar que partir de las nuevas relaciones entre el Estado y las universidades – IES – no sólo se han establecido nuevas pautas en el financiamiento, gasto y distribución de los recursos destinados a las instituciones, sino también se vienen presentando nuevos (relativamente) mecanismos de auscultación, ligadas a un tipo específico de dispositivo: la *evaluación*. En este sentido la evaluación es un proceso amplio de objetivación-subjetivación de individuos y poblaciones escolares, así como de acreditación profesional y humano social. Los procesos de subjetividad que se constituyen en la universidad, son importantes en tanto se establecen por estrategias, políticas y metas formales de ordenamiento institucional, así los cambios que la universidad experimenta, definitivamente trae consigo elementos que comportan en los individuos, experiencias respecto a sus prácticas de libertad, conocimiento de sí mismo y actuación social amplia.

⁶⁴ Brunner, José Joaquín. *Op. Cit* p. 17.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

88

Las universidades ya no se contentan con planear el rumbo y sentido, sino que ahora están explícitamente abiertas a la evaluación interna y externa de sus funciones, un dispositivo adyacente a la evaluación — el más significativo — ha sido el del examen; a este respecto han surgido instituciones muy específicas que ya no fiscalizan los procesos educativos (por ejemplo el CONAEVA y el CENEVAL) llevados a cabo por las instituciones educativas en general, sino que se concentran en examinar sus productos, los sancionan o legitiman. El contexto de globalización que vivimos, en el que las universidades mexicanas están cambiando y donde se ha dado una suerte de ruptura entre el Estado y las IES (nos referimos a una nueva pauta de relación, a distancia y sometida a la competencia interinstitucional), ello ha producido nuevos dispositivos de intervención institucional. Esto lo podemos observar a partir de que se ha buscado reconducir el control y la regulación de las universidades, ya sea porque aparecen acciones gubernamentales que se plasman como políticas, programas y objetivos, francamente tributarias del discurso de "la calidad y la excelencia". Que se traducen en formas de organización que elevan el desempeño individual y personal de los individuos y las instituciones, a un plano casi único de racionalidad e inteligibilidad social. A decir de algunos autores — específicamente *Eduardo Ibarra* — los nuevos dispositivos de la y en la universidad, combinan un escenario que permite articular perfectamente la autonomía regulada, la evaluación, el financiamiento y el cambio institucional. Lo cual forja un campo de fuerzas compuesto por: las universidades del país, la ANUIES, los órganos y comités de evaluación nacionales, el PROMEP, el PROCADO, el PROINDE, el SIN, ect., este campo se halla a travésado por las prácticas discursivas gubernamentales, empresariales, locales y supranacionales. Lugar en el que adquieren sentido los procesos de renovación curricular, los procesos de mejoramiento del profesorado y la construcción de nuevas trayectorias académicas. Esto indudablemente produce un referente forzoso hacia los individuos, ya que en el caso de la implementación de políticas de exámenes y por citar un ejemplo, sirven para seleccionar en determinados niveles, el acceso a las instituciones, pero también para acreditar constantemente conocimientos, destrezas y habilidades postgrado. Sobre todo si son presentados como mecanismos objetivos y naturales, que contemplan lo que debe aprenderse y conocerse, del mundo profesional y existencial, que en suma, responden a procesos educativos de transmisión aparentemente objetivos del mundo cultural, así como procesos subjetivos que ordenan las experiencias que el individuo tiene de sí mismo y de los otros, que en palabras de Jorge Larrosa funcionan como mecanismos a través de los cuales "el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina". Situación que se observa contradictoria, pues este proceso se halla inmerso en una atmósfera de certificación y meritocracia cultural, que se liga a la producción social de los individuos en tiempos del mercado.

El papel de las universidades mexicanas en la formación de sujetos en la globalización, no obstante ser complejo, pues se debate entre la fuerza de actores externos e internos que la orientan hacia la contracción de sus funciones substantivas, y por el discurso y la acción frágil de actores alternativos al discurso del neoliberalismo interna y externamente, por hallarse atravesadas por proyectos culturales posmodernos y políticamente conservadores; presenta un perfil que proyecta un acento marcado hacia la formación (entendida) como reproducción de patrones culturales funcionales: de capacitación constante y de producción de capital humano — que si bien no se agota en este fenómeno — implica un modo persuasivo y dominante sobre el cual los individuos encuentran y producen sentido y significado a sus experiencias dentro de la universidad, que digámoslo, establece ciertas formas culturales más disponibles que otras, las cuales como dice *Peter McLaren* condiciona "cómo comprendemos nuestras experiencias y el tipo de acción social en que elegimos participar como resultado de nuestras experiencias" en esta perspectiva, la universidad⁶⁶ se ha apropiado — y por que no decirlo, ha ayudado a producirlo más significativamente en esta era de la globalización — de un lenguaje que exalta los valores del éxito individual, la pertinencia de un conocimiento útil, pragmático y rentable; este lenguaje de

⁶⁶ Aquí la universidad es pensada como parte de un contexto, a la manera de Ángel I. Pérez Gómez, es decir como: "el escenario o marco de convivencia, formado por la configuración del espacio, la estructura de actividades que se desarrollan, los roles que desempeñan los individuos, y la organización y distribución del tiempo. Esta definido por las variables materiales más observables que definen la estructura del escenario vital y que por tanto restringen o potencian las posibilidades de pensamiento y acción" (Pérez Gómez, 1997).

excelencia es una especie de baremo o medida necesaria para todo proceso educativo y pedagógico, en tanto opera dentro y fuera de las instituciones universitarias, es una práctica de hecho (o arte-facto) ya que maniobra casi en cualquier lugar (medios de comunicación, academia y literatura especializada, políticas gubernamentales en la materia, etc...) ocupando significados distintos, dependiendo de la ubicación de los individuos y los recodos de constitución por los que circulen, se asimilen o se transformen sus discursos y prácticas, lenguaje de excelencia produce guiones (más o menos estables) personales y culturales (contribuyendo a desarrollar estrategias cognitivas, lo mismo que disposiciones y actitudes escolares) asentados en una multitud de experiencias⁶⁶. Que si bien se generan en un contexto escolar determinado, de ningún modo se restringe a él, a su comprensión y a su ejercicio, lo cual en todo caso es una cuestión de hegemonía. Las universidades mexicanas poseen tres registros a nuestro juicio primordiales, en la formación de sujetos:

- 1) la universidad cada vez más expuesta a una cultura social neoliberal, globalizada y posmodernista (léase, economía de libre mercado, Mundialización de intercambios, reconstitución de los Estados-nacionales, la recomposición geopolítica mundial, y la tendencia de desfondamiento axiológico y político)
- 2) la reconfiguración de las instituciones universitarias se significan por la contracción a sus funciones substantivas, donde las políticas *gubernamentales* neoliberales han hallado un espacio propicio para el condicionamiento y la regulación, tanto de su organización como de su administración; así como el modo en que ordena el conocimiento y la experiencia a través de prácticas discursivas y no discursivas, propias de las instituciones universitarias o forjadas por la fuerza desencadenante del mercado, pero hilvanadas por el clima sociocultural global, el cual posee un efecto de desfondamiento, y lo transforma contradictoriamente.
- 3) Estas condiciones en las cuales la universidad se encuentra, es sin duda, un lugar de lucha sin sutura total y abierto a grupos sociales que a su interior/exterior pugnan por imponer visiones específicas de escolarización y vida, pero que a fuerza de un contexto histórico específico, se orienta a ofertas educativas profesionales que hallan comprensión en el mercado. Estos procesos de globalización neoliberal o capitalismo expansivo debilitan *"la base colectiva de las llamadas identidades modernas"* (Bernstein, 1997), por lo que entendemos, que las transformaciones y cambios que a distintos niveles están teniendo las universidades mexicanas, alteran la disposición moral, la motivación y aspiración de los individuos dentro de la universidad (hombres y mujeres, profesores y alumnos).

El papel de las universidades mexicanas en eso de contribuir a la producción de sujetos, no significa que todas las universidades se desempeñen y posean los mismos procesos de asimilación o resistencia al contexto de globalización, y específicamente los individuos no se producen así mismos del mismo modo, ya que nunca están expuestos a los mismos flujos, ni a los mismos estados de subjetivación. Lo que sí esta realizando la universidad – a nuestro juicio – es apropiarse y difundir constantemente elementos que recargan el imaginario social de valores de mercado o consumo, sin que necesariamente sus procesos de enculturación, educación y formación produzcan individuos exitosos y emprendedores, aunque si la persistente idea de que este es el único camino posible. La universidad pública mexicana advierte una cancelación lenta (creada por la indefensión de una precaria correlación política de fuerzas alternas: tanto por el número como la legitimidad de los discursos que la encarnan) de las expresiones y proyectos que se distinguieron por presentar una versión social y colectiva de lo que la universidad debía realizar; una versión compleja, llena de matices y promesas, pero definitivamente más cercanas a un ejercicio público, democrático y liberador, que el proyecto modernizador en América Latina dejaba ver, al menos como una posibilidad a alcanzar

⁶⁶ Las experiencias aluden: *"a los significados y modos de articulación que desarrollan y elaboran los diferentes individuos y grupos de dicho contexto. Ninguno de ellos se presenta en blanco a los intercambios actuales. Por el contrario, traen consigo una historia repleta de experiencias y modos de comprensión específicos, así como presupuestos que determinan su conocimiento y su actuación"* (Pérez Gómez, 1997)

CAPITULO 3.

HACIA UN REPLANTEAMIENTO DEL SUJETO:
PEDAGOGÍA CRÍTICA Y POSIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Las narraciones forman un contrato cultural entre los individuos, los grupos y nuestro universo social. Si las narraciones dan significado a nuestras vidas necesitamos comprender qué son esas narraciones y cómo han logrado ejercer tal influencia sobre nosotros y sobre nuestros estudiantes. Mi postura es que debemos ser capaces de leer críticamente las narraciones que ya nos están leyendo a nosotros. Mi tesis general es que todas las identidades culturales presuponen una determinada intencionalidad narrativa y están formadas por historias particulares. En otras palabras, considero que las identidades son en parte el resultado de la narratividad de la vida social. [...] A grandes rasgos, nuestras identidades narrativas determinan nuestra acción social como agentes de la historia y las limitaciones que colocamos en las identidades de los otros.

Peter McLaren

En las brumas y miasmas que oscurecen nuestro fin de milenio, la cuestión de la subjetividad retoma como un leitmotiv. Lo mismo que el aire y el agua. ¿Cómo producirla, captarla, enriquecerla, reinventarla permanentemente para hacerla compatible con universos de valores mutantes? ¿Cómo trabajar para su liberación, es decir, para su resingularización? El psicoanálisis, el análisis institucional, el cine, la literatura, la poesía, las pedagogías innovadoras, los urbanismos y arquitecturas creadoras, todas las disciplinas tendrán que conjugar su creatividad para conjurar las situaciones de barbarie, de implosión mental, de espasmo cósmico que se perfilan en el horizonte, y para transformarlas en riquezas y goces imprevisibles cuyas promesas son, a fin de cuentas, igualmente tangibles.

Félix Guattari

CAPITULO 3. HACIA UN REPLANTEAMIENTO DEL SUJETO: CRÍTICA Y POSIBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD

3.1 ACERCA DE LAS DISTINTAS POSICIONES DE SUJETO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: DEL NARCISO ESCOLARIZADO AL SUJETO COMO POTENCIA

Alain Touraine nos dice que "el espíritu y la organización de una sociedad se manifiestan con mayor claridad en sus reglas jurídicas y programas educativos". Esto adquiere sentido en este trabajo, ya que al final del capítulo anterior, señaláramos que la universidad pública en México, se encontraba en una especie de estado de precariedad política, representativa y a expensas de fuerzas externas e internas cada vez más demandantes, respecto a la dirección que deben llevar las universidades: como institución, como espacio social y como matriz cultural, ya no sólo de individuos, de profesionales, sino también de sujetos – cuestión que ha erosionado en buen grado la imagen de la universidad – debido en buena parte a los embates de la globalización neoliberal. Y que de alguna suerte ha orientado cambios múltiples, desde decisionales (en términos de organización y estructura) hasta pedagógicos (en términos de conocimiento y práctica pedagógica).

En ese sentido nos parece claro que el espíritu de nuestra época, esta empapado de ideas ligadas a una noción de mercado (nunca lo suficientemente nítida), pero que aún en los espacios y reducidos más reticentes al entorno, halla forma de incorporación. Esto puede extenderse en términos generales, a los sistemas educativos de América Latina contemplando claro esta, sus diferencias estructurales y culturales). El papel de las universidades en México – tanto dentro del imaginario social como en espacios concretos y gracias a discursos que le daban una cobertura – cumplan en algún sentido funciones determinantes en la constitución de la cohesión social y política del país. Surtiendo de cuadros políticos, profesionistas, intelectuales e investigadores a la nación (cuestión que si bien sigue cumpliendo, ha sufrido ostensibles cambios). Sin embargo los efectos de la globalización (neoliberal) también se dejan sentir propiamente, en las maneras en que los individuos se acomodan a los distintos influjos que la globalización tiene, cuestión que a nuestro decir, se implica en un proceso, donde los individuos recuperan y dan sentido a las múltiples experiencias que tienen, experiencias sujetas a una vorágine de signos, a la prevalencia de discursos descentrantes y a un fluido enorme de información (componentes de conocimiento-información), que a manera de bienes simbólicos, ocupan un lugar importante en eso de distribuir y producir sentidos. Lo anterior supone un cambio o redefinición en los papeles que la educación – en general – puede y debe hacer, y de cómo la universidad – en particular - ha replanteado la forma en que establece sus dispositivos, sus soportes pedagógicos, sus políticas de conocimiento, de organización, etc... Cambios que están ligados a una lenta transformación de fondo, en la que de igual manera se han venido a redefinir sus funciones substantivas. Lo cual obliga a formular de nueva cuenta el papel que tienen las universidades en la formación y definición de las identidades colectivas y por supuesto en la constitución de la subjetividad social. En un contexto de globalización, que se sitúa con verdadera incertidumbre, nos parece necesario procurar una mirada alterna a la que ofrecimos en los dos capítulos anteriores, los cuales han cumplido un papel inapreciable en la elaboración de un esquema general, él cual buscaba presentar lo que consideramos, las líneas maestras de la globalización neoliberal, y de cómo estas se entrelazan, prefigurando los cambios que las universidades van teniendo. Líneas que nos aproximan al contexto institucional y al entorno global en el que se desenvuelven las universidades, situación significativa en tanto las universidades no sólo se significan por ofrecer un cierto servicio educativo o cubrir una demanda social específica, sino por el hecho de participar decididamente en la conformación política y cultural de los individuos; perspectiva desde la cual los individuos insertos en la universidad, asumen diferentes posiciones, a partir de apropiarse de

determinadas representaciones culturales (nos referimos a aquellos códigos y bienes simbólicos más persistentes), representaciones que pueden forjarse o no en la universidad, pero que indudablemente circulan dentro de sus espacios, las cuales orientan (de distintas maneras) prácticas, relaciones, participaciones u omisiones de los individuos, dentro o fuera del espacio social universitario. A este respecto hablamos indicado que el papel de la universidad, se distingue por un ejercicio amplio y diverso, de contribución a la educación, a la formación; sin embargo y a últimas fechas, ha acentuado su posición (por lo menos como la más persistente) hacia la capacitación de los individuos; debido a una reducción o contracción de sus llamadas funciones substantivas, y en virtud de una posición hegemónica neoliberal de la no que escapa.

De acuerdo a ello vamos acceder a transitar hacia la manera en que nosotros pensamos, se da la relación entre la universidad y la formación de sujetos, intentando articular los conceptos de subjetividad, sujeto y universidad. Atendiendo el argumento de que la relación de las universidades con el contexto cultural dominante, es mucho más complejo, de lo que nuestra exposición - en una primera mirada - puede hacer creer. Para lo cual vamos a tensar, un poco el ámbito en que situamos a la universidad previamente; ámbito que pudiera hacer pensar que las universidades, están subordinadas de manera total al entorno, a la fuerza dominante del neoliberalismo o a los grupos que al interior de las mismas universidades generan las pautas de cambio que interpretamos como neoliberales. Esto en modo alguno significa que las pautas de racionalización que se están produciendo en la administración y organización de las instituciones universitarias no se este generando, o de que la contracción o repliegue de los discursos y prácticas humanístico-social no sea un hecho concreto. Lo que deseamos remarcar es que el entrecruce político-cultural de la universidad con la globalización es un proceso más bien asimétrico, poco lineal y harto complejo, ya que si bien proyecta líneas constantes y con una gran penetración y consistencia (en términos político-discursivos y práctico-operativos ligados sobre todo al replanteamiento de la administración y la organización de las universidades, a través de discursos muy cercanos al neoliberalismo), igualmente produce un impacto que se halla sujeto a la resistencia de espacios concretos dentro de las instituciones educativas, espacios sostenidos tanto por sectores concretos de su comunidad como por verdaderos enclaves institucionales, lo cual para nada niega lo previamente expuesto. Pero que tiene por objeto situar en un marco más amplio y más conflictivo el papel de las universidades en la conformación de los sujetos y que de hecho nos de la pauta, para una posterior construcción de posibilidades (alternas) que la pedagogía puede promover respecto a este mismo marco neoliberal.

Este propósito ya se venía delineando en el capítulo anterior, a través del entrecruzamiento de la subjetividad y de lo que considerábamos dispositivos pedagógico-culturales, dentro y fuera de la universidad (entrecruces inmersos en una serie de *afinidades electivas* entre *globalización, neoliberalismo y posmodernismo*). Lo cual posibilitaba un proceso de subjetivación por mediación de la cultura dominante. En este sentido, este apartado intenta subrayar el carácter nodal de tres preguntas torales para la culminación de este trabajo:

1. ¿Por qué la universidad contribuye a la formación de sujetos?
2. ¿Cuál es la relación entre sujeto y subjetividad en esta colaboración? ¿por qué apartir de la subjetividad se puede leer el proceso a través del cual se constituyen los sujetos en la universidad?
3. ¿Cuál es el sentido y significado que a nuestro modo de ver se origina con más persistencia en los individuos dentro de la universidad o dicho de otro modo, qué tipo de subjetividades representa?

A este respecto, nos vamos a conducir con un perfil abreviado, esto será en tres diferentes momentos, (momentos que se hallan ligados a las tres preguntas planteadas líneas arriba) considerando que pretendemos soportar bajo una argumentación breve la interrelación que de antemano advertimos entre éstos. Sin intentar ser esquemáticos, en todo lo largo de este trabajo

hemos reiterado de modos diversos, que la universidad como institución educativa, históricamente ha generado diversas expectativas, respecto a su función social, política y cultural. Función (o funciones) que adquieren sentido en virtud del contexto dentro del cual se han desenvuelto, y que al menos en nuestro país ha pasado por etapas muy marcadas. Sólo por mencionar dos, podríamos hablar de aquellas definidas por el arreglo que sostenían las universidades con el Estado, en la cual había una suerte de pacto, a partir de construir una legitimidad política entre éstos (de recursos por parte de el Estado hacia las universidades) lo cual consistió una masificación de las instituciones de educación media superior y superior, y aquella otra, que se da por lo años ochenta, en la que ya se empieza a delinear una racionalización amplia del Estado en sus diferentes ámbitos políticos y económicos, lo cual significa un recambio en la relación de las universidades con respecto al Estado (cuestión ya abordada en el capítulo 1). Con esto queremos acentuar el hecho de que los movimientos y recambios históricos han permeado de modo muy diferente a la universidad pública en México - sin menoscabo de esto - es aún posible señalar que las universidades se habían distinguido por poseer y ejercer un margen de autonomía, tanto las que se indican por su condición jurídica (aquí nos referimos a las denominadas universidades autónomas que ejercían de cierto patrón en el imaginario social) como por aquellas que debido a su composición social y por las funciones que tenían a bien realizar, generaban dinámicas alternas (en mayor o menor medida) en referencia al modelo económico-político hegemónico. Este es precisamente el punto nodal del asunto, suponer que las universidades (como otras instituciones) forman parte del contexto, de hecho obedecen en buena parte a él, no obstante se significan por detentar una dinámica peculiar, en función de que las diferentes interacciones que llevan acabo los individuos insertos en esas confluencias sociales, políticas y culturales, tienen condiciones diversas de apropiación y ubicación, dentro del contexto social amplio, como del contexto particular donde se produce el proceso de apropiación subjetiva. Aceptando de antemano que las instituciones educativas forman parte de esas mediaciones culturales de las que toda sociedad se vale para reproducirse y sostenerse.

En ese sentido, recordando lo que Ángel Pérez Gómez señala, bien puede comprenderse que las escuelas y los sistemas educativos son *"una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones"*. Esta función de mediación que las instituciones poseen, están determinadas por las exigencias emanadas de su naturaleza y perfil educativo, en este caso las universidades conservan un margen más amplio de ejercicio y decisión (autonomía) que otras instituciones educativas (las escuelas primarias, o las escuelas secundarias por ejemplo), pues aún cuando tiende a incorporar las exigencias del entorno (discursos y prácticas, modos de pensamiento y actitudes en boga), sus comunidades (estudiantes, maestros, directivos, etc...) viven y experimentan estas situaciones de manera un tanto más contradictoria y con cierto desajuste respecto a otras instancias, dados por el perfil de los individuos ahí inscritos como por el carácter o naturaleza de las instituciones. Aquí es necesario resaltar que el término que le da significado al proceso de mediación que establece la universidad - junto con otras instituciones - con respecto al entorno como marco social, es el concepto de *cultura*, dicho concepto fue definido anteriormente de forma breve, pero en este momento es forzoso distinguir su poder en el proceso de constitución de los sujetos, a través de precisar su lugar y su papel en una institución educativa.

En primera instancia el concepto de cultura tiene razón de ser en tanto las instituciones educativas (incluida la universidad) pueden ser consideradas el lugar donde se intersectan determinados códigos lingüísticos y bienes simbólicos que tienden a forjar un conjunto de significados, que representan la síntesis de un grupo o grupos sociales, en la que sin embargo se presenta una relación de interdependencia. Entre esto que denominamos cultura y las estructuras sociales, es decir, la cultura propiamente dicha, es un entramado de significados a partir de los cuales los individuos interpretan su experiencia y guían su acción (Gertz según Pérez Gómez); experiencia y acción que se configura alrededor de condiciones sociales, políticas y económicas que toman forma a partir de las interpretaciones subjetivas de los individuos, lo cual configura un tejido en el que se producen resistencias y alternativas (aún cuando sean las menos) lo mismo que aceptaciones, asimilaciones y acomodaciones. Esta conceptualización de cultura (centrada en el pensamiento de Clifford Gertz) presume un tejido de significados en el cual se da una serie de

sentidos y comportamientos tanto discordantes como convergentes dentro de un mismo espacio social. El concepto de cultura así tratado, nos proporciona un marco donde las relaciones de los individuos entre sí, así como con respecto a las estructuras sociales, no son unilaterales, ya que tienen un carácter hasta cierto punto funcional, en tanto se adaptan al contexto social, político y cultural más amplio, del mismo modo en que se produce cierta autonomía en sus relaciones y producciones⁷⁹.

En ese entendido, la cultura es sólo posible por la interacción social, por tanto, la cultura esta abierta a las condiciones materiales y simbólicas del contexto donde se desenvuelve; la cual se expresa a través de significados, valores, costumbres, instituciones, etc.... La cultura concebida como un tejido de significados y de comportamientos abiertos a la discrepancia, conserva un perfil plástico, en tanto supone una interacción que se halla ligada muy estrechamente a la interpretación subjetiva de los individuos. A hora bien ¿por qué la universidad contribuye a la formación de sujetos? En este sentido, podemos añadir que las instituciones educativas se traspone de otras instancias de socialización dentro de la cultura, porque tienen intenciones y propósitos sistemáticos que buscan favorecer el desarrollo de los individuos, fenómeno muy particular, pues este proceso cultural dentro de las escuelas sirve para permanecer sujeto al tejido cultural, pero también tentativamente para transformar o modificar en alguna medida la fuerza y constitución de este tejido.

Este aspecto para nosotros es fundamental, ya que concebir a las escuelas, particularmente a las universidades, como espacios sociales, que a su vez forman parte del tejido cultural más amplio, es sostener que los fenómenos de endoculturación y formación que se llevan a cabo en las

⁷⁹ A este respecto el concepto de cultura tiene muchos significados, por lo que no vamos a realizar un recorrido histórico, sencillamente nos vamos a avocar en aquellos puntos que consideramos más notables en el uso de este concepto, comenzando con que proviene del latín *cultura*, cuyas derivaciones fueron: *cultivar, honrar con adoración, habitar y proteger*. De las cuales se han elaborado distintas conceptualizaciones, Raymond Williams señala que las definiciones de cultura se aplican en función de su procedencia disciplinar, pudiéndose agrupar en cuatro concepciones básicas: *la sociológica, la estética (humanista), la antropológica y la psicoanalítica*. Las cuales evidentemente no agotan el campo, ya que sólo intentan mostrar las visiones más recurrentes de este concepto, y pueden ser presentadas de este modo:

• 1- *Concepción sociológica*

Definida como "proceso de desarrollo intelectual, espiritual y estéticos del acontecer humano". La cual se define por "el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad" la cual se sintetiza, por ser la suma de conocimientos compartidos por la humanidad.

• 2- *Concepción estética (humanista)*

Concepto que "describe trabajos y práctica de actividades intelectuales y específicamente artísticas, como en cultura musical, literatura, pintura y escultura, teatro y cine". Concepto que se halla ligado a una noción de cultura que se considere, se acrecienta por la elevación de la cultura hacia sus manifestaciones más elevadas del espíritu y la creatividad humana. Ligado al "pensamiento humanista decimonónico [que] parte de la base que el progreso humano era continuo y esencialmente".

• 3- *Concepción antropológica*

Aquí el concepto cultura "indica una forma particular de vida, de gente, de un periodo o de un grupo humano, [...] ligado a la apreciación y el análisis, de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilo de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc...."

• 4- *Concepción psicoanalítica*

Definida por Freud en su libro el malestar de la cultura, "la cultura humana (...) comprende, por una parte, todo saber y el poder adquiindo por los hombres para dominar las fuerzas de la naturaleza, y por otra, todas las organizaciones necesarias para fijar las relaciones entre ellos". Desde esta concepción la cultura se constituye por todas las presiones intrapsíquicas, de origen social o colectiva, que se opone a la libre expresión del ego y teniendo implicaciones en la personalidad. Todas estas conceptualizaciones pertenecen a un trabajo extenso de Tomás R. Austin Millán, por tanto las cursivas corresponden a citas textuales de su trabajo, extraídas su versión en internet, cuya ubicación es: <

>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

universidades son un proceso de entrecruzamiento social y político, en el que se intercambian significados; no obstante que algunos de estos significados gocen de una circulación y empoderamiento más vasto. En concordancia con Pérez Gómez, las escuelas pueden ser pensadas como *cruce de culturas*, ello supone un cambio de designación, ya que las escuelas al estar envueltas en procesos culturales, pueden perfectamente combinar significados derivados de culturas no sólo diferentes, sino hasta contrapuestas.

Las posibilidades de que las instituciones educativas potencien o limiten la transformación de ese espacio, así como de los individuos que la componen, se deberá tanto al carácter y naturaleza de la institución como al carácter y naturaleza de la cultura en que se hallan inscritas estas instituciones y estos individuos. Lo cual connota y perfila una dinámica peculiar al tipo de institución educativa que participe en estos intercambios de significados y en la producción de los mismos. Aquí las universidades públicas tiene un peso — que diríamos nosotros — se diferencia de otras instituciones, debido entre otras cosas a la naturaleza de las universidades como instancias de educación superior, por el tipo de margen jurídico que pueden llegar a poseer, pero sobre todo porque corresponde como ninguna otra institución, al uso y ejercicio de prácticas y discursos sociales y políticos (diversos y conflictivos) que poseen sus comunidades; que debido a este carácter contradictorio, presenta a la universidad como una institución educativa compleja, dinámica y abierta al conflicto, cuestión que explicaríamos de este modo:

- A) las universidades por principio son instituciones humano-sociales (se distinguen por permitir la interacción de los seres humanos) pero que a diferencia de otras instituciones educativas, acentúa contradictoriamente su doble carácter, el autonómico y el de responsabilidad hacia la sociedad, en referencia a su status jurídico, social y simbólico, el cual encuentra mediación porque...
- B) Las universidades son instituciones que atienden a necesidades y exigencias tanto internas como externas, las cuales se distinguen de otras instituciones educativas, por un movimiento doble de asimilación-generación de formas de conocimiento ligadas al contexto científico-disciplinar y a la dinámica peculiar que ésta guarde consigo misma y con el marco histórico en el que se mueve, las cuales pueden ser concebidas como formas de transacción político-social, laboral y científica; de las universidades respecto al contexto y viceversa.
- C) Las universidades se asumen y son asumidas dentro del imaginario social como una referencia necesaria, ya que se implica en la configuración de opciones y aspiraciones profesionales, laborales, sociales y políticas de índole diversa.
- D) Las universidades están compuestas generalmente por una gama amplia de sectores sociales, constituidos en comunidades político-culturales, explícitas o implícitas, lo cual le imprime un carácter de autonomía relativa y un cierto grado de espacio social abierto al conflicto. Ya que dentro de las universidades coexisten no sólo áreas y disciplinas varias, sino demandas y exigencias diferentes provenientes de fuentes ideológico-políticas contrapuestas, por tanto...
- E) Las universidades pueden ser consideradas genéricamente -a un momento- como una unidad social dentro de una cultura más amplia, no obstante -en un segundo momento- deben ser consideradas como instituciones constituidas por espacios sociales, con proyectos específico-formales (aquellos definidos por la realización de las funciones que la institución considera substantivas y por sus formas de gobierno) y con proyectos procesuales-diversos, dependiendo de la inscripción político-cultural a la que obedezcan o de la que provengan los individuos que sostienen dichos proyectos.
- F) Las universidades cumplen funciones diversas, dentro de las cuales las más recurrentes se presentan las de "producir y transmitir conocimiento y aquellas ligadas a la producción de seres humanos. Por tanto se hace posible una lectura compleja, dinámica y conflictiva, donde la universidad se halla conformada por procesos de reproducción-resistencia y de sujeción-liberación social, política y cultural (Consideraciones personales, hechas tomando de manera libre y como base las apreciaciones de Ibarra Colado, 1999 y también de Montaño Hirose y Mir, 2001).

Las universidades pueden ser observadas como organizaciones conformadas por múltiples dimensiones, las cuales no son espacios convencionales, sino espacios de cruce político, social y cultural, lo cual genera un entramado que dados los contrapesos político-sociales globales

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

(función dominante del neoliberalismo), si bien no provoca un funcionalismo total de las universidades - dadas las condiciones antes expuestas - si produce una profunda contradicción en la división social de su trabajo. En primera, porque se tiende a generar un replanteamiento en las tareas o funciones sustantivas - en términos discursivos puede resultar menos perceptible este recambio - ya que no obstante que algunas de estas funciones sustantivas se sigan enunciando de manera discursiva en algunos proyectos institucionales (por ejemplo, cuando se habla de modo general de la extensión de la cultura o el apoyo a la investigación) y en segunda, porque éstas no necesariamente entran en concordancia con las lógicas que la racionalidad instrumental contempla como prioritarias (ahí la racionalidad instrumental es menos ambigua, ya que no todo tipo de investigación es susceptible de obtener apoyo o éste apoyo es condicionado).

Las universidades públicas presentan un menoscabo como instituciones educativas (aunque históricas y cambiantes), que sucede por diferentes vías (ideológicas, políticas y culturales) ven erosionadas en algún sentido sus características representativas (alcidad, gratuidad y científicidad), erosión provocada por la contradicción entre medios y fines, ocasionados por la búsqueda de eficiencia (procesos derivados del empleo "óptimo y racional de los recursos") y la eficacia (procesos derivados del examen cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos). Las universidades en ese tono, cumplen en una función o papel, sino diversos papeles, los que se le encomiendan por antonomasia y los que va incorporando con motivo de los cambios históricos en que se desenvuelve, lo cual nos obliga a reconocer que la universidad al significarse como una matriz cultural amplia (con una red de significados en la que se entretuje), que está compuesta por proyectos diversos, pero tales proyectos no mantienen una relación y ubicación simétrica entre sí y con respecto a la institución misma. Por ende no particulariza su influjo en los individuos, es decir, no produce procesos educativos y pedagógicos homogéneos, y aunque así lo fuera, la asimilación y apropiación que hacen de ello los individuos en la universidad, nunca es la misma. Por tal motivo crea o para señalarlo más propiamente, contribuye (por aquello de que los individuos que se incorporan a la universidad no son *tabla rasa*) a la creación de significados y sentidos - por cierto distintos, aun cuando algunos de estos significados guarden una relación más bien contrapuesta o en otros casos, complementaria o subsidiaria entre sí - lo cual en el amplio sentido, que sus papeles más recurrentes nos pueden ofrecer (*producción del conocimiento y procesamiento de seres humanos*), conforma una gama extensa de profesionistas, ciudadanos y seres humanos que se asumen con capacidades y aptitudes diferentes, y que sin embargo esas diferencias constituyen no sólo diferencias vocacionales, disciplinares y laborales, científicas o humanísticas, sino que se constituyen como verdaderas subjetividades sociales, dicho de otro modo, constituyen en los individuos formas de asunción política, cultural y social, que los ubican (o que contribuyen a tal ubicación) en determinadas posiciones con respecto al contexto global actual, ya sea que los habilite culturalmente (es decir los dota de lenguajes y predisposiciones *ad hoc* dentro del tejido cultural) o potencia elementos disruptores o transformadores de ese mismo tejido cultural al que pertenecen y que también de algún modo ayuda a conformar. Las universidades públicas contribuyen a la formación de sujetos, en tanto son un verdadero cruce de culturas, asimilando en su momento los brotes de la cultura hegemónica e incluso generando dinámicas culturales propias. El influjo que puede llegar a tener la universidad como espacio social y cultural en los individuos, puede llegar a romper con las condicionantes subjetivas que previamente hayan adquirido los individuos o a reforzar los marcos sociales impuestos, y por lo tanto a robustecer las maneras dominantes de acción y percepción sociocultural. Esta idea sobrepasa los procesos de socialización primaria, porque opone interacciones y soportes que funcionan (como posibilidad) como centros disruptores de significado y sentido.

En términos corrientes esto presume señalar que las universidades coadyuvan a constituir subjetividades (en plural) que posicionan a los individuos de modo diverso dentro del espacio social universitario y de la cultura, lo cual a nuestro entender supone pensar que las universidades no forman un solo tipo de significado y sentido que corresponda a la universidad en su totalidad, por lo que no produce un perfil homogéneo en sus individuos, lo cual tampoco supone relativizar el peso de la universidad en la conformación de la subjetividad social, sino plantear el hecho de que las subjetividades se constituyen como distintas porque los individuos elaboran procesos diferenciados de apropiación subjetiva, tanto por que los individuos dentro de la universidad no

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

97

pertenece en su totalidad a la misma tradición profesional, ni tienen similar composición, expectativa y ubicación dentro del mercado laboral y como parte del imaginario; además de que la universidad es una institución compleja, si bien con dispositivos o soportes generales para dicha apropiación, en términos de una carrera por ejemplo, se procuran currículos formales, currículos flexibles, currículos de tronco común, seminarios, coloquios, etc... Que podemos considerar como pautas generales que nutren la formación, pero que en nuestro tiempo comparten importancia o inclusive tienen desventaja respecto a todo aquello de que se nutre la experiencia universitaria no formal, aquella que se halla compuesta por elementos experienciales previos, experiencias dentro de la universidad pero fuera de los marcos formales, mundos de vida, prácticas cotidianas, influjo de medios masivos, etc... Este aspecto es esencial, si bien la universidad no homogeneiza a los individuos contribuye a conformar cierto patrón en la subjetividad social, y no tanto por el poder de sus soportes o dispositivos, sino por el hecho de que se halla en desventaja con respecto a otros espacios e influjos socioculturales (por ejemplo los medios masivos). La universidad así, se halla en quebranto, en relación a la concatenación social, política y cultural que tiene el neoliberalismo global y ciertas tendencias posmodernas. Por lo tanto el papel de la universidad en la formación de subjetividades es corresponsable, múltiple y complejo, vale señalar que su papel en la formación de subjetividades no supone necesariamente que toda subjetividad producida en la universidad es sinónimo de sujeto, pero por otro lado, la constitución de un sujeto no es posible sin un proceso de subjetividad. La universidad así pensada produce las condiciones para que los individuos -como una línea constante- fortifiquen el tejido cultural dominante (neoliberal en el amplio sentido del término), produciendo profesionistas, profesionales, técnicos, científicos, etc... Así como también genera ciertas condiciones -líneas menos constantes- para la disidencia o la transformación, pensando que las instituciones generalmente se hallan reactivas a los cambios.

La universidad pública connota diferentes posibilidades de concreción, de ahí que podamos afirmar que no cumple únicamente un solo papel, sin embargo es reconocido de manera amplia, la función de la universidad en la producción de cuadros profesionistas, investigadores o docentes, esta es vista como su función más persistente, no obstante existe un papel que desempeña y que es menos reconocido, pero no menos importante, su papel contradictorio en la conformación de la subjetividad social, papel nunca del todo claro, pero vital para la producción-activación social y política de los individuos. El papel de la universidad en la formación de sujetos, nunca ha sido una tarea autoimpuesta (nunca ha aparecido explícitamente en los proyectos formales de la dirigencia universitaria), que aunque se ha ido incorporando de manera irregular, por el impulso de contingentes sociales dispuestos a forjar los espacios necesarios para servir de contrapeso social (no necesariamente con la debida cohesión y a veces provenientes de tradiciones distintas), que han contribuido - precariamente si se gusta - a la reflexión y la crítica social, por medio de disposiciones materiales, discursivas y simbólicas formadas o creadas en la universidad, que extiendan la posibilidad de formación de individuos, grupos y proyectos centrados en el cambio político-social. En este entendido, la categoría de sujeto tal como la pensamos, sobrepasa a la mera producción de subjetividad, pero no se halla alejada para nada de los procesos en que se conforma la subjetividad, como a continuación haremos notar.

Dejando claro que la universidad es un soporte que contribuye a la generación de subjetividades (en plural) en tanto forma parte de aquellas instituciones que se entretienen en ámbitos de la cultura, pero que además, colaboran a producirla y no sólo a asimilar su sentido hegemónico, que es tanto como a darle un significado y un sentido dialéctico a la relación entre universidad y cultura, lo cual proporciona un panorama distinto de la cultura, la sociedad y las instituciones. Juzgando que está contribución de la que hace gala la universidad hoy día, en la conformación de la cultura, esta cada vez más puesta en estado de interpelación, cruce o erosión por el auge inusitado del entorno global, por la hegemonía de los discursos y prácticas neoliberales y de la sensible retirada de una parte de las ideas, relatos y discursos que sostenían a los grandes meta-relatos que daban sentido a la sociedad y sus principales instituciones.

Es ahora pertinente remarcar -tal como lo planteamos anteriormente- que la universidad funciona como un espacio que soporta el cruce de distintas culturas a través de las cuales los individuos se

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

98

apropian de ciertos significados, significados que vienen a reforzar ciertamente de forma contradictoria- sus expectativas culturales acerca de lo que representa la universidad, en términos de ascensión económica, en términos de posicionamiento político, en términos de legitimación social (a partir de adquirir un determinado status, respecto a otros miembros de la sociedad), etc... En este proceso de apropiación cultural que se desarrolla en la universidad, intervienen soportes y dispositivos distintos, que pedagógicamente la universidad presenta para su asimilación, tomando en cuenta que los individuos participan también de otros espacios y otros mecanismos de apropiación cultural muy diferentes a los de la universidad. Como señalábamos al final del capítulo anterior, la apropiación cultural de la que es capaz un individuo sólo es posible por medio de un proceso en el que se elabora la subjetividad del mismo. Entendíamos también que la universidad esta abierta a la producción para decirlo en términos corrientes (de distintos tipos de subjetividad y no sólo un tipo específico de subjetividad (por aquello de las miradas totalizantes), las cuales son asumidas o se asumen con variados perfiles. Ya sea porque, los influjos de la universidad ni son uniformes ni totales, además de que los procesos de subjetividad son más bien dinámicos y contradictorios, hasta cierto punto. La subjetividad es un proceso imprescindible, sin el cual no puede formarse o constituirse un sujeto, no obstante la constitución de dicho sujeto rebasa la fórmula de adquisición de significado y sentido. Admitiendo que la relación es necesaria e ineludible. Por lo tanto aquí vamos a realizar nuestra primera parada, intentando responder *¿Cuál es la relación entre subjetividad y sujeto?*

Cuando hemos estado hablando de subjetividad, nos referimos a la subjetividad como una categoría ligada a la producción y reproducción de significados y sentidos, afirmando que la subjetividad permite un tratamiento inclusivo, así preferimos aludir a ella considerando su consistencia o liga con lo social (societal, civilizatoria, colectiva e individual), además, permite aproximarse a planos de prácticas y acciones concretas (León, 1997). En este terreno la subjetividad se halla conformada por las mediaciones propias del espacio sociocultural en el que se constituye (en nuestro caso la universidad) y a partir de las cuales se conforma como tal. A este respecto, la subjetividad propicia la articulación de significados distintos y la posibilidad de entrever sentidos también diferentes, de acuerdo a lo cual, nosotros sostenemos que *la subjetividad como proceso a través del cual se elabora significado y sentido en los individuos, corresponde a un proceso contradictorio en el que se entrelazan lógicas opuestas. Ya que perfectamente la subjetividad se puede conformar por aquellos símbolos, metáforas, discursos y prácticas que llevan la marca de las fuerzas dominantes (de hecho así sucede) y a su vez confluir con otras representaciones ajenas de la sociedad y la cultura. Dicho en otro tono, los procesos de subjetividad se articulan en base a distintas mediaciones (ámbitos sociales de lo colectivo: instituciones educativas, la familia, los grupos de trabajo, ect...) y dispositivos (mecanismos de regulación y conducción: programas de salud, programas educativos, exámenes, evaluaciones, etc...) los cuales pueden condensarse en diferentes formas de subjetividad, es decir, que pueden encarnar en formas diferentes, al momento de generar significado y sentido para el individuo en cuestión. Ello no significa que los procesos de subjetividad sean procesos desordenados o relativizantes del sentido y significado, tampoco supone que los nucleamientos de lo colectivo (universidades) contribuyan anárquicamente a producir subjetividades de cualquier tipo. Lo que estamos señalando es que la subjetividad como proceso, es un proceso polifónico (o de sonoridades variadas y distintas) de flujos y reflujos socioculturales, con cargas distintas de significación y sentido, los cuales al cristalizarse orientan en direcciones determinadas, dependiendo complementariamente, de la capacidad de apropiación (formación) de los individuos, de la fuerza y ubicación de los espacios colectivos en que se lleva acabo la apropiación, y de la consistencia, pujanza y poder de los códigos y símbolos hegemónicos, que permean los contextos o realidades de inserción, Emma León nos dice al respecto:*

" la clave de la pluralidad de subjetividades [...] se encuentra también en la heterogeneidad de moradas físicas, materiales y simbólicas que conforman la trama del ser humano; en la

*vinculación con las determinaciones sociales cuya correlación de fuerzas define las condiciones objetivas, y por supuesto, con los modos de realización de los procesos de apropiación ..."*⁸⁰

Creemos que ver a la subjetividad de este modo, nos permite señalar que los individuos se forman —por una parte— en un contexto social (escala histórica de tiempo y espacio) que los ubican en un plano cultural estructurado, es decir, en un espacio social ceñido a una realidad concreta, que de hecho es objetivada a partir de específicos productos socioculturales que se comparten y son compartidos (símbolos, códigos y prácticas) en una comunidad dada, que generan una serie de determinaciones y condicionantes; — y por el otro — no obstante la trama un tanto fija o estable que genera el contexto y a partir de la cual se fraguan las subjetividades, también la subjetividad permite elaborar procesos de apropiación —si bien a partir de realidades ya objetivadas— que eventualmente puedan trascender la condicionante social que tienen los individuos cuando se remiten a encarnar en un mero producto histórico; dicho de otro modo, la subjetividad es un proceso estructurante, que es dable en posibilitar la reapropiación de una realidad contextual que potencialmente, puede ser negada, reconstruida o transformada. Dado el alcance de la subjetividad como un proceso donde se elabora el significado y el sentido de los individuos, este proceso posibilita crear significados y sentidos diferentes a los propiamente dominantes, esta posibilidad de forjar una multiplicidad de sentidos, es lo que proporciona un marco dentro del cual los individuos se mueven. Para decirlo en pocas palabras, para que puedan producirse modificaciones o transformaciones en una realidad dada (en la que intervienga la subjetividad), la subjetividad tiene que mediar, proporcionando significado en los individuos y a su vez elaborando sentidos posibles; ya sea porque establece procesos de subjetividad que proyectan un conocimiento de las realidades presentes (siempre con referencia al pasado) y porque a toda práctica social y cultural le imprime un sentido hacia donde moverse, es decir, direcciones posibles que ayuden a configurar distintas o nuevas realidades. Sin embargo la generación de significados y sentidos (subjetividades) por sí mismas no conforman marcos de acción y práctica social liberadora transformadora o de resistencia (por llamarlas de algún modo). La posibilidad de que se generen prácticas transformativas o emergentes depende en buen grado de la condensación o cristalización de los significados y sentidos en un individuo. Así los procesos a partir de los cuales se genera la subjetividad pueden crear las condiciones — de entrada — para que se puedan provocar ciertos cambios, pero estos estados subjetivos del individuo no necesariamente poseen un signo liberador o transformador del tejido cultural más amplio. La adquisición y apropiación cultural que llevan a cabo los individuos representa la asimilación de cierto repertorio, repertorio compuesto por experiencias relativas a los individuos sobre sí mismos y sobre los demás. Experiencias que al fin y al cabo les hacen actuar, hablar y descifrarse de cierta manera. La relevancia de los procesos de subjetividad suponen la apropiación de significado y sentido, lo que se traduce en una comprensión-actuación del mundo, y para decirlo en palabras de Paulo Freire "toda comprensión corresponde tarde o temprano a una acción".

La subjetividad establece en esta perspectiva, un proceso en el que el individuo produce significado y sentido, proceso que lo hace ubicarse ya sea atenido o atado al contexto histórico y al tejido cultural correspondiente y/o con experiencias que lo movilizan para establecer una relación consigo mismo, de autoconciencia, de ser para sí. En este movimiento simultáneo de enlace y ruptura, de reproducción y resistencia, se encuentra la posibilidad de emerger o de constituirse en una doble condición: producto y productor de sentido, es decir de *Sujeto*. A este respecto no buscamos plantear una situación determinista con una dirección dual, en la que o los individuos están históricamente determinados y por lo tanto imposibilitados de salir de sus amarras socioculturales o bien proyectar la imagen de un sujeto trascendental, metafísico, ajeno a las estructuras, las relaciones y procesos dominantes. Mas bien es necesario plantear la relación dialéctica entre los individuos y la cultura, donde la subjetividad nos permite visualizar los procesos que se desarrollan en determinados espacios sociales, donde los individuos se asumen como individuos condicionados por un marco histórico, pero que estos procesos en los cuales se produce la subjetividad posibilitan a su vez la opción de emerger más allá de estas condicionantes

⁸⁰ Zemelman Merino, Hugo. Op. Cit. p. 62.

históricas. Zemelman lo dice más claramente: *"lo que decimos demanda considerar en la realidad de cualquier objeto una doble condición: por una parte, ser un producto histórico-cultural, y por otra ser una potencialidad en tanto producente de realidades"* (1996).

En este sentido, la subjetividad es un ángulo de lectura sobre las posibilidades de trascender los marcos de acción y pensamiento actuales (dominantes), así creemos que la diferencia -por lo menos planteada en términos teóricos y nunca como una escisión- entre la *subjetividad* y el *Sujeto*, es que la *subjetividad* - en términos latos - es un proceso a través del cual se genera el significado y el sentido de lo que ocurre en términos de cultura y socialidad humana para un individuo, son de algún modo los procesos de adquisición de las que se valen los individuos para su inserción social, cultural y política en una sociedad determinada, en este entendido son las condiciones dadas para asumirse, posicionarse y pensarse asimismo y a los otros, en función de una organización social, económica, cultural y política; son en suma, el reconocimiento de que existe hilos y tejidos culturales que no sólo nos enlazan y sujetan sino que nos dan un sentido de pertenencia. En tanto a esto, el *Sujeto es una forma específica de subjetividad social*, o para decirlo de otro modo, es una de las maneras que puede llegar a adoptar la subjetividad; en consecuencia, es la constitución de un individuo o individuos - no reducido a un ente individual, pero tampoco difuminado en la generalidad social - que representan la contingencia de un proceso que puede desplegar su capacidad, para abrirse a la construcción de realidades distintas, en base a una particular apropiación de los significados y sentidos, tanto dados como posibles, en una realidad concreta. Aludimos entonces, a lo que la subjetividad social puede llegar a constituir, y que Hugo Zemelman llama:

"el sujeto concreto, quien se ve obligado -como sujeto de acciones- a asumirse en tanto históricamente determinado, pero a la vez a salirse de sí mismo para no quedar reducido a la condición de producto histórico. A salirse en aras de la propia realización de su subjetividad y de una construcción social en la que pueda reconocer, enriquecida su identidad".⁶⁷

El sujeto es una forma específica de subjetividad social, es aun tiempo la manera en que se puede llegar a condensar el significado que proyecta un contexto o marco dado, pero sobre todo el modo en que se puede llegar a definir el sentido en un individuo o en un grupo de individuos, situación que los hace movilizarse al ensanchamiento de opciones de existencia alternativas. La constitución de un sujeto es imposible -a nuestro modo de ver- sin que se genere un proceso en el cual se produzca significado y sentido (subjetividad) provenientes de las experiencias cognoscitivas, vivenciales y éticas que se producen cotidianamente; experiencias que pueden estar organizadas laxa o sistemáticamente, pero que permiten reconocer las pautas de acción y pensamiento dadas como necesarias o ineludibles. La subjetividad puede articular en tiempo y espacio, significados sobre el pasado y el presente, y proporcionar sentido a una realidad como permisible de ser no sólo asumida sino posiblemente reconfigurada.

Desde esta óptica, la idea de Sujeto pretende -y aquí se suscribe a lo expuesto insistentemente en el pensamiento *zemelmaniano*- extender por una parte, la noción de sujeto que regularmente es reducida a la conformación de un sujeto histórico, y que más exactamente viene a fungir como un concepto que subsume (que tiene en su expresión más fuerte al *proletariado*) a todas las manifestaciones de organización que potencialmente se plantean la necesidad de autoconciencia, de autonomía, como un movimiento y una práctica social atema a la hegemónica. Y que reduce estructuralmente toda organización y ejercicio social transformador, a movimientos homogéneos de clase. Y por otra parte, apartarse también de la noción de sujeto que conceptualiza a éste, como un sujeto trascendental, ajeno a toda estructura social o por lo menos soberano a ella, regularmente reducido a un sujeto individual, casi metafísico. No obstante y a este respecto, la noción de sujeto generalmente es relacionada a fenómenos que tienen que ver con la conformación de la *conciencia* en el individuo. La conciencia como fenómeno subjetivo de

⁶⁷ Zemelman, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, p. 35.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

101

apropiación y desarrollo, que se halla expuesta a exigencias valorativas, éticas y sociales, de significado y sentido. El papel sustantivo de la conciencia en la constitución del sujeto posee asideros que podemos registrar desde los textos griegos (Heráclito, Sócrates, Platón y Aristóteles). Por lo tanto nos vamos a centrar — muy de pasada, pues la problematización del sujeto permite un planteo por sí mismo extenso y profundo — a como la constitución de un sujeto esta ligado al desarrollo de la conciencia, aquí nuestra intención no es hablar del desarrollo histórico de la categoría de sujeto, ni realizar una genealogía de la conciencia, como concepto puntal en la formación de los sujetos (y comentar así las diferentes tradiciones que lo han problematizado) más bien deseamos reconocer y recobrar algunos puntos de contacto, en donde los sujetos perfectamente se pueden inscribir. Para esto contamos con las reflexiones clásicas pretéritas, aquellas que hablan de la formación de la *autoconciencia*.

Sin realizar una puntualización exacta de estos momentos, pero que definen a un sujeto (en este caso referidos al *sujeto moral griego*) vamos a apreciar algunos elementos característicos y denotativos del modo en que desde entonces, se concibe al sujeto (por lo menos al sujeto comunitario y autocreador, que es el que nos interesa reconocer). Con el mero deseo de presentar lo que nosotros consideramos han sido los soportes filosóficos en la conceptualización de los sujetos y que de manera diversa han permeado su discusión y lo que debemos entender por éstos, nos acercamos a las exploraciones que Juliana González ha realizado al momento de referirse al sujeto, donde si bien se aprecia tangencialmente el papel de la conciencia en la conformación de los sujetos, se presentan sus asideros y modos de expresión. Y que según Juliana González se divide en la *autoconciencia, la autocreación, el autodomínio, la comunicación y la autarquía* (No vamos a proceder a realizar una disección de sus aseveraciones, sino resaltar los ángulos, a través de los cuales el sujeto se expresa y tiene posibilidad de constitución). En este caso la *autoconciencia* describe a un sujeto que *“se busca y se conoce en su profundidad”*, el sujeto moral griego es así, un sujeto *“despierto”* ante sí mismo.

En este caso la *autoconciencia* describe al sujeto moral griego, este sujeto es así, un sujeto *“despierto”* ante sí mismo y ante los demás. Juliana González nos ofrece una ilustración sobre la que consideramos son las características del sujeto, un sujeto moral, un sujeto ético, un sujeto con una conciencia propia, capaz de situarse como productor y productor de historia en tanto ser autoconsciente:

“la autoconciencia es una especie de catarsis, de purificación interior consistente en la liberación de las falsas opiniones, de los prejuicios y los conocimientos falsos y externos, de la pretensión de creer que saber lo que no se sabe. La verdadera sabiduría parte de un estado de vacío como condición de posibilidad de la búsqueda, como su motor mismo. El sujeto socrático se asume en su propio misterio, en su propia incertidumbre; es el sujeto que interroga, que duda, que no da nada por consabido, que existe en permanente perplejidad y apertura, indagando siempre; exactamente lo opuesto al sujeto seguro, estable, definido y “conocedor”, que ya esta cierto de lo que es y debe ser. El sujeto socrático no está cierto, ni seguro, por eso vive en el examen de sí y de los otros y es capaz de percibir la vida en su determinación y novedad”.⁶²

Cuando Juliana González habla sobre la autoconciencia, lo hace en términos de autodesarrollo, de *auto-creación*, la autoconciencia se refiere a el *“crecimiento interior”* como posibilidad de auge o aumento por sí mismo o sobre sí mismo, la *auto-creación* es un proceso en movimiento, con un carácter *“autogenerador y auto-conductor”*. El sujeto moral aristotélico es un sujeto de acción interior:

“es el sujeto de la praxis. Pues praxis en sentido aristotélico se distingue de poiesis, la cual es la “acción transitiva”, que recae en algo fuera del sujeto que la produce; es la acción productiva de la techné, del “arte” en sentido amplio, tanto de la producción técnica como de la

⁶² Aguilar, Mariflor. et al. *Crítica del sujeto*. p.16

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

102

artística; la póiesis es la transformación de un objeto, sea cual fuere. En cambio la praxis es la acción "intransitiva" que recae sobre el sujeto mismo, que transforma al propio productor, que crea al creador. Y esta es precisamente la acción ética o acción moral. El sujeto ético es aquel que por definición se hace así mismo"⁶⁹

Así, la conciencia ética es vista como parte de un orden moral que se ha construido, y no como una cualidad otorgada por una fuerza divina o inclusive natural o biológica. El *auto-dominio* por su parte se refiere a la templanza o gobierno de sí mismo (*enkrateia*), que radica hasta cierto punto en liberarse de sí mismo y poner orden, algún régimen al exceso pasional:

"La acción libre implica asimismo opción y por ende renuncia. Las "potencias racionales", en sí contradictorias, tienen que ser ejercidas en una dirección y no en otra, sacrificando, negando la posibilidad opuesta, alterna. El sujeto moral, es en este sentido el sujeto de la alternativa, de la necesidad de elección y con ella de imponerse su propio límite, su propio "no". El sujeto moral coincide, así, con el daimon socrático, con esa voz de la conciencia que precisamente, sólo "habla" para decir "no", cuando advierte el desbordamiento del cauce "justo"⁷⁰

La *comunicación* se define como parte de un sujeto "intrasubjetivo" o "transubjetivo", donde el sujeto ético se concreta porque establece un diálogo dentro de su comunidad de origen; comunidad a la cual se debe y es parte, en este diálogo se abre a la comprensión del mundo y a la comprensión de sí mismo:

"en este sentido el sujeto se constituye en un despertar que se funda en una original comunicación consigo mismo y con la polis. La comunicación se concibe como la relación intersubjetiva, del "uno con los otros", en comunión y en comunidad: "Y es en verdad significativo que el hombre sea concebido en su propia esencia no como algo absoluto (absolutus, separado, solipsista) sino al contrario, como algo relativo como el ser que existe en relación a..." (al otro). El sujeto ético es en este sentido el sujeto "erótico". Hay ética, en realidad, por que hay comunidad, intersubjetiva, porque la subjetividad moral es intrínsecamente modo de relación. El "sujeto" moral es en realidad la "transubjetividad" fundada en la condición erótica."⁷¹

La *autarquía* es una suerte de "suficiencia" ética, o el proceso de "bastarse o abastecerse así mismo", la existencia se basa en una vida ética que se funda en la búsqueda constante de la sabiduría, en una búsqueda permanente de la comprensión y el diálogo consigo mismo y con los otros, cuyo mayor logro es la búsqueda misma, la cual es inacabable. La autarquía es un proceso interminable que expone al sujeto a una cuestión de interpelación y exploración, donde la materia ética se satisface así misma:

"El sujeto ético es, en efecto, el sujeto autárquico, el sujeto que encuentra en sí mismo en el bien que él puede imprimir a su vida, [...] Es literalmente el sujeto que logra "abastecerse" y "bastarse" a sí mismo; el sujeto in-dependiente que encuentra en sí mismo, en su propia interioridad, en la autenticidad y bondad de sus actos esa fuerza, esa fuerza, esa seguridad existencial que implica el ethos (el cual arcaicamente significa "morada", "refugio", lugar que protege). Pero queda claro que esta suficiencia no es soledad ni incomunicación sino al contrario: es dialécticamente forma suprema de diálogo y vinculación; expresión del Eros constitutivo. Y queda claro asimismo que, también dialécticamente, consiste en asumir el

⁶⁹ *Ibid.*, p. 18.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 22.

⁷¹ *Ibid.*, p. 26.

carácter inseguro de la vida y en saber vivir en la inseguridad, en la búsqueda misma, en ese quehacer interminable de examen de sí mismo y examen de los otros”⁷²

El sujeto moral griego, nos parece significativo, pues comporta en su desarrollo la autoconciencia, la autocreación, la comunicación y el autodomínio, nunca planteado en forma aislada sino bajo un perfil crítico y comunitario permanente. Esta breve exposición puede ilustrar la cuestión del sujeto, como un sujeto perteneciente a una comunidad, comunidad a la que dialécticamente puede estar atado y libre de algún modo. Aquí el sujeto libra un proceso de reconocimiento y reconstrucción simultáneo. El sujeto moral griego está muy próximo a establecer el principio sustantivo de la ruptura, la autonomía y el diálogo con la comunidad. El sujeto moral griego es un sujeto ético y político, ya que no se contenta con la inserción o adaptación al entorno, pues finca su conformación en la búsqueda inagotable del sentido de su existencia y la de los demás, en cuyo fondo permanece la posibilidad (potencia) de producir movimiento y dirección al curso de la historia. El problema de la conciencia posee principios socráticos y aristotélicos, sin embargo, otros autores como Hegel también participan de los entrecruces que han dado forma a la categoría de sujeto. Hegel por su parte se coloca en un principio negativo, que se desarrolla en el ser del sujeto. Hegel supone que es el principio de negatividad, el que promueve siempre el desarrollo, ya que toda negación promueve movimiento, en tanto, toda formación de la *autoconciencia* se logra a partir de la acción o relación con otra autoconciencia (principio de intersubjetividad). El principio de negatividad es una fuente de potencia en Hegel, ya que a través de ésta, es que se alcanza el porvenir, es decir, se niega lo que “se es” para así lograr avanzar sobre la objetivación del ser. Pero esta negación solo es posible por el reconocimiento del contexto del que se es parte, para posteriormente negarlo. Este no ser del sujeto podría expresarse así:

“el objeto al cual se enfrenta la autoconciencia para después producirlo, la otra autoconciencia con la cual el individuo siempre está en relación (el sujeto pensado por Hegel es siempre comunitario). El espíritu absoluto, el cual se presenta como el todo que determina en gran medida al individuo, el no ser se hace presente en la temporalidad. El pasado (lo que ya no es), y el futuro (lo que aún no es). El sujeto hegeliano es memoria y posibilidad (en sentido individual e histórico)”⁷³

El que el sujeto tenga que ver o se asocie con la conciencia, nos parece un hecho fundamental, pero no para pensarlo como constituido únicamente desde el exterior por estructuras que lo determinan o en su defecto conformado de modo absoluto por una configuración psíquica interior e individual. Sino para pensar acerca del sujeto en términos de autodeterminación y de posibilidades humano-sociales, es decir, en términos de las posibilidades que tenga el ser humano para participar y conformar la historia que le toca vivir como sujeto, dando sentido y dirección a la dinámicas sociohistóricas de las que es producto y productor. El sujeto que pensamos debe replantearse – sin ánimos de entablar discursos apoloéticos – como un concepto (susceptible de encarnar prácticas sociales y culturales específicas) capaz de articular el orden que se produce en la sociedad y la vez como una fuerza transformadora de ésta. Los principios griegos del sujeto moral, evidentemente son diferentes al planteo hegeliano, pero comparten – así lo creemos – el hecho sustantivo de otorgarle al individuo la posibilidad de negarse – en el caso de Hegel – y a su vez reconocerse como miembro de una comunidad dada en el caso de los griegos, pero que permite la constitución de sujetos a partir de su sociedad y su cultura.⁷⁴

⁷² Ibid p 29

⁷³ Ibid p 65.

⁷⁴ Manfrot Aguilar (citando a Badiou) agrega: “se propone pensar al sujeto como el concepto que designa la articulación de ambas instancias, del orden y de su alteración, de la estructura que emerge y la altera para recomponer una nueva. Si bien se tome aquí en cuenta el sujetamiento al universo ordenado, se elude también a la necesaria desviación que en él se imprime, desviación sin la cual no habría más que “la efectiva monotonía infinita” “regida por el espacio reglado, lógica que funda lo repetible y la perennidad conservadora del mundo”.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

104

Ahora bien, respecto a la problemática del sujeto, podemos explicar un poco más el concepto de sujeto, el ser humano considerado como sujeto, o mas propiamente conceptualizado como tal, es de algún modo una determinación de la modernidad; es parte sustancial del curso y desarrollo del pensamiento moderno, por lo tanto al entrar la modernidad en una suerte de crisis – por decirlo de algún modo – la categoría de sujeto también es negada, sino es que aniquilada. Estamos considerando a la modernidad como parte de un proceso histórico social, que halla en la razón un principio fundante que se desligo de la ideología oscurantista de la época feudal, que perfiló al hombre como alguien distante a la historia y sometido al orden sobrenatural de lo divino. La razón así se erigió como un principio que aseguro la organización y la administración de las cosas y de los individuos, el individuo quedo así sujeto a una razón totalizante – pasando de un baremo divino a un baremo racional – que lo encaseno a la disciplina y el control de la razón. Si ya con Descartes se conformo una lectura del individuo- sujeto como un ser transparente y autocentrado, con Kant se destaco los elementos que contribulan a conformar la actividad racional del individuo (las cuales eran estructuras *a priori*) cuestión que permitió visualizar un avance en la conceptualización del sujeto, atendiendo a dichos elementos que permitan la subjetivación; sin embargo es Hegel quien conjeturó que los elementos que condicionaban las estructuras que hacían funcionar las actividades racionales del individuo no eran estructuras *a priori* sino estructuras históricas, estructuras modificables y cambiantes, según las transformaciones sociales, cuestión que redundaba necesariamente en las formas de subjetivación social de los individuos. Esto ejemplifica un tránsito en la conceptualización del sujeto, que sea absoluto o ideal, representa una fijación del sujeto como sustancia a algo dado y total (ya sea el sujeto cartesiano o el sujeto atado al desarrollo de un espíritu absoluto hegeliano). Cuando se habla de sujeto, es complicado hacer caso omiso a las tradiciones de pensamiento que le dieron a éste, un estatuto discursivo e histórico importante – si bien con variaciones significativas y planteado en un nivel extremadamente general – el sujeto logro proyectar cada una de las caras del sistema social que debía representar y cada una de las esperanzas de dicho sistema: orden, progreso, revolución, etc... Sin embargo estas y otras tantas posiciones, colocaron a lo largo y ancho de la modernidad – en formas variadas – al sujeto, como un sujeto flotante (por que podría encontrarse en cualquier parte o en ninguna), autocentrado (dueño de si mismo y de los otros) y soberano a la historia (determinando a la historia pero curiosamente fuera de ella). Es precisamente esta posición autocentrada, la que permite evaluar que en el fondo –a decir de muchos autores sobre todo post-estructuralistas, post-marxistas y post-modernos– la categoría de sujeto fungia como un eufemismo, que encubría el control y la dependencia, que la funcionalización de la modernidad trajo consigo. Así es difícil separar del sujeto, la lectura que mas comúnmente se hace de él, una lectura que habla de sus ataduras al desarrollo histórico por encima de cualquier otra cosa, incluyendo al sujeto mismo; y de su papel en la consagración de una sociedad fundada, organizada y administrada –ya no por la razón en general sino– por una racionalidad instrumental, cuyos principios cercenaron buena parte de las posibilidades emancipadoras, comunicativas y autocreadoras de éste.

De hecho el ser humano como sujeto, considerado en los términos descritos, obedece a una doble condición, Foucault llama sujeto a la doble condición de dependencia y control que tiene un individuo respecto a otros, así como la sujeción y atamiento que tiene sobre si mismo y sobre su conciencia. Esta representación del sujeto realizada por Foucault, es un modo negativo de visualizarlo –derivado precisamente de estudios acerca de las formas de subjetivación de los individuos en la modernidad– pero que puede también aportar un sustrato elemental a la problematización del sujeto, la posibilidad de reivindicar una doble condición en el sujeto: de atamiento a las formas de poder y disciplina, que pueden derivar en control y dependencia, y también de autoreconocimiento y autoconciencia para sobresalir de los márgenes fijados.

El sujeto así, corresponde por una parte a modos de sujeción diversos, derivados de la funcionalización de la modernidad (o lo que llaman sus consecuencias perversas) que lo atan al control y la reproducción social, pero por otra parte, alude a una situación de dominio personal, de emancipación, es decir, el sujeto posee una doble condición –necesaria como binomio para su consolidación como tal– la sujeción a determinadas formas de control y dependencia social, política y cultural, y también su posibilidad a estar sujeto a su propia conciencia; el sujeto visto como posibilidad de enfrentarse al empoderamiento que produce el control y la inercia.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

105

En ese sentido la doble condición del sujeto (de sujeción y liberación) descansa en buena medida en la producción de la subjetividad, sin la cual no habría significado ni sentido que movilizará en una dirección alterna a los individuos. Los modos en que se están organizando hoy los espacios sociales y a través de los cuales se constituye la subjetividad, se encuentran en una crisis cuyos elementos hemos esbozados anteriormente (la condición posmoderna y la globalización neoliberal, con proyectos y procesos diversos, pero contenidos por una "afinidad electiva"), cuestión que presenta un horizonte donde el tema del sujeto se hace necesario, en tanto permite preguntarnos por los sujetos y por las posibilidades de su constitución, y así cuestionamos acerca del presente y en cierto modo del porvenir. No se trata de una nostalgia mal asumida, por la pérdida de un sujeto que permitía desplazamientos teóricos, que solidificaban la esperanza de la gente, o que permitían reconocer la pertinencia de ciertas prácticas sociales, acaso tampoco la vuelta de tuerca de un agente histórico inevitable; sino más bien replantear el entrecruzamiento de que son "objeto" los sujetos de hoy día, y de cómo este entrecruzamiento permite vislumbrar un proceso donde, se esta recomponiendo el orden social, con efectos y emergencias de todo tipo: individuales, sociales, culturales, políticas y económicas.

Si bajo el programa de la modernidad se construyeron diferentes discursos que tuvieron a bien cobijar o problematizar la situación del sujeto en la historia, en la actualidad estos discursos están siendo desplazados y con ellos - pareciera ser - que se esfuman las inclinaciones teóricas y prácticas que abastecían la inquietud moderna acerca del presente, del porvenir, del futuro. Una preocupación - que más allá de tener un fundamento moderno - en el fondo nos remite al problema de los sujetos con respecto a los otros y con respecto así mismo, posición que Foucault llama de subyugación del individuo, que en el mero fondo, nos muestra una preocupación que radica, en como los espacios que se llegaron a constituir como instituciones de individuación y socialización (instituciones educativas) se hallan entrometidas en formas - para algunos inéditas - que van personalizando a los individuos de un modo ahistórico. Este es un proceso de degradación de las instituciones, del alejamiento de las esferas de la cultura con respecto a las demás esferas (sociales, políticas y económicas) o para decirlo más propiamente, un proceso de recomposición en las relaciones que la cultura lleva a cabo con sus instituciones. Touraine llama a este proceso *desmodernización* - término discutible al fin y al cabo - pero que define la decadencia de las instituciones; es una *desinstitucionalización* que exhibe una *desocialización*, en tanto pérdida de papeles y roles socialmente asumidos y de continua *despolitización*, en tanto *relativización del valor y el papel de las instancias de ordenación, conducción, administración, organización y gobierno de la sociedad*, situación en que las subjetividades se forjan, a partir de universos multirreferenciales, que lejos de proveer de mayor sentido a los individuos, los manipula y los encierra en espacios cuya inteligibilidad es de un orden instrumental, que torna frágil y precario la constitución de sujetos sociales, en tanto productores de sentidos, sentidos opuestos al orden preservado por el mercado de subjetividades, hasta ahora impuesto o investido como el único posible de vivirse. En este contexto ¿Cuál es el sentido y significado que a nuestro modo de ver se origina con más persistencia en los individuos dentro de la universidad o dicho de otro modo, qué tipo de subjetividades representa?. Si intentamos articular el hecho de que las escuelas - incluidas en ellas las universidades - son instituciones sociales que pueden llegar a generar dinámicas propias o por decirlo de algún modo, desarrollar culturas peculiares o específicas. Y de este modo establecer sus propias rutinas, creencias y códigos de práctica social. Situación que influye en la manera en que los individuos experimentan su participación y desempeño en dicho espacio institucional.

Sin embargo la comprensión que podemos llegar a tener de las universidades, debe contemplar que las instituciones de educación superior generan un contexto escolar propio, pero envuelto a su vez en determinaciones o condicionantes provenientes del contexto social y político más vasto; por ejemplo, los referidos a las políticas sociales que despliega el Estado con respecto a ámbitos de salud, vivienda o educación, y específicamente las políticas educativas que desarrolla, políticas que se hallan aparejadas a un recambio más amplio no sólo de la educación o la escuela, sino de la sociedad en su conjunto. Las universidades como instituciones sociales, educativas y culturales, ven seriamente permeados sus modos de organización, sus políticas escolares, sus perfiles

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

106

profesionales, sus aspectos laborales, su financiamiento y particularmente sus modos de subjetivación.

Baste señalar que en un contexto de cruce entre globalización, neoliberalismo y posmodernidad, las políticas educativas "progresaron" de una política centrada en la igualdad de oportunidades (con su respectiva masificación de la educación) a una contracción del discurso y la práctica social que se centra ahora en la "desregulación" del mercado educativo (o mejor dicho, la generación de un mercado educativo) que tiene por ejes, la competitividad, la descentralización y la mercantilización de la educación y el conocimiento. Nos parece que estos planteamientos, tan en boga, corresponden perfectamente a un replanteo político de la educación, es decir, la descentralización, la mercantilización del conocimiento y al educación, admite no sólo un recambio de métodos y contenidos escolares o en su defecto un cambio en las formas de gobernar las instituciones sino un recambio de racionalidades en la manera de administrar, organizar, dirigir y controlar a las instituciones educativas, y a sus individuos, a sus experiencias, y esto habría que decirlo, es de una naturaleza eminentemente política. Es de una naturaleza política, porque es un cambio de dirección, es un cambio de sentido, de modo de ver y sentir lo que se vive o se experimenta como posible en una institución.

Si hemos de indicar un signo recurrente en nuestra sociedad contemporánea, tendríamos que referirnos en primera instancia, al papel que lleva la escuela -a últimas fechas de forma insistente y que se ha desplegado, con una incidencia diversa, a todos los niveles de la educación- y que puede entenderse como "la necesidad de las escuelas de erigirse como instituciones escolares eficaces". Esto tiene de fondo algunas cuestiones que son esgrimidas como preceptos:

- Primero- la organización escolar debe atenderse desde un plan o una visión sistémica, es decir, deben tomarse en cuenta todos y cada uno de los elementos que intervienen e interactúan en la conformación institucional escolar, lo cual presume un cambio estructural, experiencial y social.
- Segundo- las escuelas deben establecer sistemas de gestión y evaluación escolar claros, tantos externos como internos. La concentración de objetivos debe centrarse en la estimulación individual; y en un sistema pedagógico basado en los meritos, la adecuación y la adaptación a los ambientes de aprendizaje.
- Tercero- las escuelas deben extender las responsabilidades académicas y económicas a todos los miembros de la institución, fomentando el liderazgo personal de los individuos, a través de acrecentar las expectativas y el rendimiento de los mismos.
- Cuarto- las escuelas deben organizar sus planes de estudio planificando y coordinando sus metas con los valores y objetivos que les permitan competir eficaz e eficientemente, tanto en la elaboración de sus productos como institución social y en la disputa por un lugar en el mercado educativo. (Cfr. Pérez Gómez).

Las necesidades impuestas, de forjar escuelas "eficaces", se ha extendido a todos los renglones de la educación, necesidades que se expresan de diferente forma, pero que siguen los planteamientos neoliberales, y que buscan por diversas rutas determinar por que medios se pueden desarrollar la eficiencia y la eficacia educativa, escolar y pedagógica. Ello implica algunas cuestiones paradójicas, cuando se trata de buscar o fomentar la eficacia y la eficiencia en las escuelas. Por señalar algunas diremos:

- Primero- las escuelas si bien forman parte de un entramado social amplio, guardan algún tipo de independencia o autonomía social, por lo tanto las políticas tendientes a implantar una dinámica de desarrollo "eficaz", se prestan a una interpretación que se busca adecuar a estas pretensiones, pero que debido a su dinámica, puede encarnar en maneras discrepantes o inclusive incompatibles, en virtud de su contexto particular ⁷⁵.

75 En este sentido podríamos recordar que la interpretación que regularmente se hace de los preceptos de organización y eficacia, nunca ayudan a cuestiones de asentamiento y ubicación social y geográfica, por ejemplo, se suelen hablar de

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

107

- Segundo- generalmente los preceptos que se utilizan para dirigir y organizar escuelas eficaces se contraponen tanto a la tradición en que se forjaron las escuelas públicas como al concepto o conceptos de educación asumidos en la modernidad, que de alguna suerte siguen formando parte - irregularmente - de su sustento ideológico y práctico.
- Tercero- se suele omitir el carácter político de estos movimientos hacia una organización eficaz de las escuelas, es decir, se reduce el discurso pedagógico a la práctica y los contenidos curriculares o académicos de la institución, los cuales son investidos por " la procuración del bien común ". Un bien común reducido a una búsqueda del rendimiento institucional e individual (que se traduce generalmente en calificaciones o meritocracia). Así el liderazgo produce una división social, aun más ostensible, pues se exhibe como una expresión natural de competitividad, inherente a su desarrollo institucional.
- Cuarto- como resultado de plantear una racionalidad fincada en la eficiencia y economía de los procesos educativos y pedagógicos, se reduce a estos procesos, a la verificación de los resultados obtenidos, por lo que se omite, que este tipo de racionalidad mercantil y meritocrática, también supone la activación de procesos sociales e individuales, donde se mezclan significados y sentidos que trascienden los aspectos explícitamente expuestos por sus discursos.

En este sentido las universidades, funcionan asimilando, transmitiendo y produciendo conocimiento, generando actitudes laborales y profesionales específicas, pero lejos de pensar que las universidades producen relaciones y procesos sociales neutrales o plenamente objetivos, la universidades establecen dimensiones culturales a la hora de organizar la institución escolar, dimensiones que se entrecruzan entre sí, produciendo fuertes contradicciones. Ya que la universidad no obstante, al permanecer bajo el influjo de un contexto fuertemente dominado por el neoliberalismo, no funciona como una máquina de procesamiento, natural y uniforme, sobre todo por que su ejercicio como institución educativa y social tiene que ver con individuos, individuos que realizan interacciones derivadas de la lógica formal en que se halla inscrita la institución, ya sea por que tenga por disposición educar o preparar vocacionalmente a los individuos o incluso a certificar su capacidad, pero también porque establece relaciones que no están formalmente previstas, pero que anudan de manera subjetiva las rutinas, los comportamientos, los símbolos y códigos que se hallan presentes en el contexto social más profundo.

Desde ésta perspectiva, las universidades procuran implícita o explícitamente el proceso cultural por el cual los individuos se desarrollan como tales. Las universidades así se vislumbran de manera compleja, ya que no pueden entenderse únicamente en base a los movimientos persistentes que buscan el cambio o la reproducción de las condiciones que posibilitan su existencia como institución, sino desde una mirada más conflictiva y flexible. Podemos reconocer cierta ambigüedad o indeterminación -al menos en cierto grado- en las organizaciones educativas, dadas precisamente por el factor humano. Las universidades por sus exigencias internas y externas, por su dinámica política al interior y al exterior, por la correlación política de su actores y sobre todo por la hegemonía de un proyecto civilizatorio dominante, ha permitido que se concrete una especie de desplazamiento discursivo y práctico, en la que todo aquello que obstaculice " la entronización de la globalización neoliberal " traducida en la "optimización" o modernización de las instituciones de educación superior, es omitida y reducida a mínimas expresiones. Lo cual nos parece, es un carácter de alcances mayores, y que no es exclusivo de la universidad. Ello posee

calidad total o escuelas de calidad, a determinadas escuelas se les equipa con computadoras o servicios informáticos, pero resulta que en la localidad donde se asienta la escuela no hay luz regularmente o no se cuenta con una infraestructura que permita un uso y mantenimiento adecuado del material, y los ejemplos son variados, sin embargo están marcados por la discrepancia de los criterios que permiten organizar a una escuela bajo estos preceptos.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

108

un signo cultural que puede articular la metáfora del mercado, el presunto juego de la competencia y la obsesión por la eficacia y el éxito, algo así como: *el reino del individualismo exacerbado.*⁷⁶

La sociedad se esta moviendo por obra de un capitalismo sin los debidos contrapesos politico sociales e inclusive comienza a hacer mella dentro de la cultura, la globalización neoliberal asume una posición en la que todo se puede transmutar en objeto de competencia o mercado, incluidos los seres humanos. Bajo esta idea los individuos gustan -por parte del capitalismo- de posicionarse desde una perspectiva calculadora, acumulativa y poco o nada crítica, es la asunción del *homo-economicus* (posición *ad hoc* a las ideas del capital humano y del consumidor posmoderno). Estas nociones se encuadran bajo la acción racional dominante del neoliberalismo: en una sociedad que insistentemente es denominada sociedad de mercado. En esta llamada sociedad de mercado, tal vez nunca como antes la idea de Foucault de que los sujetos son tales, en tanto suponen una doble sujeción a los otros y así mismo, esta siendo abreviada, a un tipo de sujeción racional que ni esta sujeta completamente a sí mismo ni sujeta a los otros, pues como señala Touraine existe hoy día mas *descomposición y fragmentación que exceso de integración*, así el control social establece nuevas formas de regulación. Los individuos se están constituyendo como parte de una cultura, a través de la cual, van adquiriendo una subjetividad que se ve alterada por la globalización, al alterarse el espacio de construcción del sujeto, se altera la producción de la subjetividad y la identidad. Al trastomarse éstas, se altera el sujeto.

Si anteriormente presentábamos a la globalización como un universo multireferencial, esto no significa que el individuo pierda sujeción, sino que esta sujeción se reduce a una dependencia hacia el consumo – al menos como imagen predilecta – que se evade de una sujeción a ideales emancipatorios para disolverse en una serie de apetencias mercantiles. El personaje de nuestros días es un individuo que se reconoce concentrado, ligado a las predisposiciones de las metáforas globales, y sólo es sujeto en tanto permanece atado a los rudimentos de una sociedad global de la que no escapa, sino a través de refugiarse en un reflejo de sí mismo.⁷⁷ Esta suerte de individuo narcisista, forma parte del perfil de una sociedad, una sociedad expuesta a la metáfora del mercado, a través de discursos y símbolos, que son en cierto modo lenguajes que plagan espacios, contornos, recodos y ángulos de la cultura actual, y que debido a su ambigüedad pueden llegar a cuajar casi en cualquier lugar. Para los discursos dominantes de la sociedad global neoliberal, poco importa si pueden ser ciertos, verdaderos o comprobables sus supuestos ideológicos, basta con que sean asumidos e incontestados. De esta manera se suele recluir toda forma de sociedad humana a este impulso homogeneizador. Las instituciones puntales de la sociedad también se implican en esta presión de recomponer o transformar sus modos de organización social; las universidades por su parte se debaten entre proseguir y fortalecer una tradición (compleja y conflictiva) o recomponer sus modos de organización y sus modelos educativos, para ligarlos a los imperativos de la marcha global. La última parte de este dilema, parece ser sólo aparente, ya que la contracción del gasto destinado a las universidades públicas es más que un hecho, el establecimiento de una nueva relación entre el Estado mexicano y las universidades públicas que derivan en nuevas condicionantes para las universidades, la entronización de un nuevo esquema de certificación institucional e individual del desempeño académico; además los cambios en la sociedad mexicana (políticos, económicos y sociales) con

⁷⁶ Las condiciones políticas y sociales que imperan, derivadas de un cruce de globalización, neoliberalismo y posmodernidad, producen entre todo una sombra del individuo, sombra en tanto sólo logra ser un reflejo distorsionado del sí mismo. A este perfil mal sombreado se le denomina "narcisista" (cuestión que no vamos a discutir). Individuo que se mueve sus anchas – al menos así lo cree – en un contorno social, vacío o vaciado por un capitalismo presuntamente permisivo

⁷⁷ Eugenio Trias se refiere el individuo como, "el átomo de una sociedad en la que los vinculos comunitarios y culturales (en el sentido antropológico de cultura) están en trance de romperse. Es ese << átomo-cápsula >> que constituirá, en nuestro mundo, el sujeto de una sociedad tecnificada y masificada. Tal << individuo >> tiene las siguientes características: 1) es capaz de acumular muchas vivencias, pero carece de experiencias; 2) es capaz de acumular muchas redes de << información >>, pero carece de formación, de Bildung.; 3) sólo reconoce la alteridad en la medida en que define su propia forma de ser y de sentir; es incapaz, por tanto de un genuino encuentro con el otro" (Cf. Arguiló, Rafael, et. al. *El cansancio de occidente*, p. 51).

respecto al del orden mundial, han derivado en una sobre penetración cultural, que se magnifica y se estereotipa entre lo que la gente quiere o desea experimentar como genuino y actual. La universidad pública prácticamente se halla a costas de una hegemonía global neoliberal, donde el papel de la universidad se significa por retraerse a esta coerción, por lo que los individuos que circulan por los espacios universitarios - aquellos individuos a los cuales la universidad contribuye a formar - generalmente asumen posiciones que de algún modo están en sintonía con los valores impuestos y los estereotipos del mercado, por el hecho nada simple, de que los mecanismos de endoculturación - medios masivos: revistas, televisión por cable, Internet, etc. - con que compete la universidad son más consistentes (en función de que utilizan lenguajes que sobreviven a contextos diversos), constantes (en función de que aparecen insistentemente en múltiples espacios) y agudos (en función de que poseen un poder simbólico y liminal susceptible de ser apropiado e incorporado por largo tiempo).⁷⁸ Las universidades públicas nunca tuvieron a bien formar un sujeto (con mayúsculas) como arquetipo de ser humano, sea considerado actor, movimiento social, ser consciente, etc... Sin embargo se distinguió por crear espacios de posibilidad, para la constitución de sujetos altamente plurales (en la doble condición de la categoría de sujeto: como producto social y producto de historia; atado a los otros y así mismo a partir de su conciencia) en su determinación social y en su posibilidad de transformación cultural y política.

El replanteamiento del sujeto, nos sugiere reconfigurar la visión que tenemos de las instituciones que hacen posible su constitución, particularmente las universidades públicas exhiben un deterioro en su tejido social, en las formas de organizarse, en los modos de gobernar y dirigirse, y en unas cuantas palabras en el modo en que han internalizado la "necesidad" de transformarse, moldearse o mutarse, mutación que deriva en una institución que recorre los caminos de la excelencia; excelencia que impone modos de subjetivación que exaltan los valores y las disposiciones que la metáfora del mercado y los hombres de empresa repiten como anatema, y en ésta se reconocen los individuos como emblemas del éxito (éxito por cierto individual) y la calidad total. Subjetivación que llega engendrar individuos cercanos a la figura mítica del narciso: narciso empresario, narciso profesionalista, narciso ciudadano y narciso escolarizado; narciso de dimensiones *solip-darias*, redimidos al interior del sí mismo (forjado por un "otro") individuo muy lejos del sujeto ético de los griegos, y más lejos aún de un sujeto "con la capacidad de construir proyectos", sujeto protagonista y actuante de sus diversos mundos, un sujeto nunca soberbio a la historia que le toca vivir, un sujeto que sea capaz de trascender sus procesos de subjetivación, y le permita reconocer inercias y elegir opciones viables de existencia, es decir, *un sujeto como potencia, un sujeto actuante, un sujeto como poder* (Zemelman, 1995).

⁷⁸ Las investigaciones que se han realizado a este respecto - y sobre las cuales nos apoyamos - son múltiples, algunas de ellas pueden cotejarse en los reportes y artículos que han aparecido en los diarios de circulación nacional, en particular en el periódico La Jornada, como ejemplo vamos citar tan sólo uno de éstos que ejemplifica el drástico cambio que se percibe en la transformación de identidades y valores en la globalización - *la estructura de valores del mexicano atraviesa por una fase de "resquebrajamiento"*, en la que se evidencia que la fuerza de transmisión de los valores nacionales en el aparato escolar perdió fuerza, al grado de que es *"difícil para los héroes competir con superman"*. Esto advierten los especialistas, conduce a un mexicano *"mentalmente trastornado"*, a un ciudadano que se identifica más con los modelos occidentales de competencia que con los valores históricos y cívicos que significan a su país (Cfr. Aviles, Karina. *Las escuelas en México dejaron de transmitir valores: investigadores*. La jornada, sección Sociedad y Justicia, martes 29 de abril, p. 44).

**3.2 ALGUNAS MIRADAS SOBRE LAS POSIBILIDADES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA:
UNA PEDAGOGÍA DESDE LOS MARGENES**

Hemos hablado de las dificultades que las instituciones educativas presentan en este principio de siglo. Época marcada por la inercia de ciertos elementos que sintetizan un pasado reciente que se niega a morir, o en su defecto que se resiste a transmutar tan fácilmente. Y también de los cambios que a nivel geopolítico, económico y cultural se originan, desde el postmodernismo más perseverante que se expresa en un individualismo tan diletante del mercado y la comodidad, como devoto de un sí mismo (que ya es producido por gracia y tarea de otro, que no es el resultado de la interacción, sino de la hegemonía) que ya no es lo propio, sino lo asumido por norma, en un entorno excepcionalmente coercitivo para aquello que se presume como posibilidad de acción y discurso alterno, y por lo tanto restrictivo para una formación (*Bildung*) humana empeñada en participar en los recorridos de su destino. Tiempo rodeado de contracciones y redefiniciones discursivas, que replantean los basamentos sobre los cuales, las prácticas humanas de cohesión, convivencia y desarrollo se reducen a un lenguaje cambiario de coste y comercio, social y político. Posmodernidad, globalización y neoliberalismo funcionan en este contexto como los significantes de un entorno enraecido y contradictorio, ambiente en el que la subjetividad y la formación de los individuos adquieren significados que consideramos esenciales para intentar comprender las posibilidades de la discusión y la acción social alternativa. Las instituciones suelen reflejar de múltiples formas los cambios que acontecen en una sociedad, lo hacen implementando saltos de significado o desplazamientos semánticos, hacia la actualización o modernización de sus funciones, la universidad tiende en ese sentido, a amalgamar la predisposición al cambio -gobernada por un neoliberalismo global- y al mismo tiempo, busca conservar y extender su autonomía como institución educativa y espacio sociocultural complejo. Este trabajo puede ser considerado como un intento por volver a discutir conceptos que se entrecruzan (neoliberalismo y posmodernidad) con un término que se ha vuelto una especie de mito fundante: la globalización.

La globalización al igual que el neoliberalismo, la posmodernidad e inclusive el concepto de formación, son tópicos altamente complejos, sumamente revisados (hasta formar una cierta moda investigativa), de ahí que su estudio se presta a confusiones de todo tipo. Pero este hecho no debe suponer que deban ser soslayados u olvidados como materia de debate y análisis, en todo caso pensamos, que su discusión puede contribuir a que se comprenda y se expliquen fenómenos de orden diverso pero igualmente interconectados (piénsese en el individualismo, la privatización de las instituciones educativas, la mercantilización del conocimiento y la reposición de prácticas conservadoras, y hasta la recomposición geopolítica del mundo) que la realidad (o en su caso omitem) la mutación que hombres y mujeres están experimentando, y con ésta ven alteradas las condiciones de ejercicio humano social. Este es un trabajo pedagógico, por lo menos fue pensado como tal, nuestra argumentación parte del hecho de que todo espacio social y todo proceso cultural recrea y a la vez produce formas sistemáticas - formales y no formales pero ordenadas - de educación y formación. Tales formas adquieren sentidos y significados diversos en los individuos, así como poseen cometidos igualmente diversos (algunos de educación, otros de mera socialización y otros más de endoculturación, dependiendo del espacio sociocultural al que estén adscritos: la escuela, la familia, el grupo de amigos, etc...) pero que expanden maneras de actuar, pensar y hablar; algunas veces, en base a enseñanzas (en el caso de las escuelas es un poco más claro su cometido) pero dentro de la complejidad cultural que nos toca vivir, existen formas que o no son instruidas en las escuelas o bien trascienden los marcos de las instituciones educativas -al formar parte de la cultura más amplia- pero que evidentemente están siendo aprendidas (aprehendidas) por la gente. Lo que de algún modo contribuye a definir la identidad y la subjetividad de los individuos. En pocas palabras, los procesos culturales están abiertos a desplegar sentidos -sistemáticos u ordenados- que componen el nutrimento de la conformación subjetiva y de los procesos de formación que constituyen a un individuo en sujeto. Los elementos de sentido y subjetivación son parte consustancial de la formación, y por lo tanto condición pedagógica de su desarrollo.

En el primer y segundo capítulo hemos sostenido de manera tácita, una mirada que se aproxima a las universidades -y a las instituciones educativas en general- no únicamente como entidades de escolarización y profesionalización, sino como sitios de producción y reproducción social, política y cultural. Bajo esta contemplación, subyace la perspectiva de que las universidades crean y justifican elementos que privilegian determinadas formas de subjetividad en detrimento de otras. La ponderación de ciertos elementos que privilegian la producción de subjetividad, no se debe necesariamente a que las universidades persigan objetivos claramente ceñidos a los imperativos de la globalización neoliberal (aunque indiscutiblemente deba ser tomada en cuenta esta posibilidad) sino a que las instituciones en general, han entrado en un periodo de franco declive social -lo cual no significa ni su desaparición ni su reducción total -producido entre otras cosas por lo que Mariano Narodowski llama *"la ruptura del monopolio del saber escolar"*, ruptura que se elabora, en tanto las escuelas y lo que ahí acontece (la producción y transmisión del saber, la legitimación que tienen sus prácticas y la certificación de sus productos) se debate ahora con otras instancias aún más poderosas (cuestión que podemos englobar en términos de cultura popular, medios masivos, etc...). En esos términos la universidad - en un principio - puede llegar a ser vista como un mero instrumento de legitimación y control de los grupos dominantes.

Sin embargo, si bien esta observación posee algo de cierto, permanece anclada en una noción cerrada y reproductiva de lo que es y puede ser la universidad. Intentar salir de esta clase de noción supone concebir por un lado, la posibilidad de producir una teoría pedagógica lo suficientemente tajante respecto al hecho de que las escuelas en general y las universidades en particular se hallan dentro de un contexto histórico, que genera relaciones de índole política y cultural muy fuertes, caracterizadas en nuestros días por la preponderancia del neoliberalismo a escala global. Por otro lado, esta el hecho de que esa misma teoría pedagógica proporcione los constructos teóricos-prácticos para revelar - en principio - las contradicciones que acompañan y sirven de correlato ideológico-discursivo a las fuerzas hegemónicas de la sociedad; y en un segundo momento, faciliten elementos, para no sólo llegar a resistir y discutir las contradicciones que presentan las universidades con respecto al contexto y cultura dominante, sino que planteen la posibilidad y viabilidad de construir espacios dentro de la universidad (y fuera de ella) que contribuyan a reconfigurar la producción de subjetividades y la constitución de los sujetos.

Dicha labor no conjetura de antemano, la elaboración de una obra maestra que unifique criterios y cancele la discusión, sino que procure elementos de crítica y posibilidad entorno a la educación y la formación, y específicamente que contribuya a replantear los modos en que comprendemos a las universidades, restituyendo una visión donde la universidad funciona como un *terreno complejo de escolarización, educación, formación y construcción subjetiva*. Los componentes de tal aproximación pedagógica subsisten bajo la tensión de la reproducción y la resistencia humana, entre las interacciones de los individuos en espacios cada vez más expuestos al conflictivo y en las invenciones y rupturas que construyen los sujetos; contradicciones en las que se hallan envueltas las universidades, como instituciones de educación superior que presentan espacios irresueltos de dominación, y de los que pueden emanar unidades teóricas para la comprensión y desarrollo de miradas centradas, en los márgenes, en las tensiones y en los quiebres, es decir en el lugar donde se produce la subjetividad.

UNA PEDAGOGÍA DESDE LOS MÁRGENES

En este punto queremos llegar a considerar, que antes de plantear que la universidad pueda o deba constituirse como un espacio o esfera social de discusión, crítica o contestación, que nos permita reflexionar entorno a lo que la globalización esta provocando en las instituciones de educación superior, es necesario antes que nada, ir produciendo nuevas formas de razonamiento y comprensión, que pueda redimensionar a las universidades como objetos de estudio cultural y político, y al mismo tiempo pueda vislumbrar aquellos espacios y elementos dentro de la universidad, que hagan viables formas de pensamiento y práctica pedagógica alterna a las

dominantes. Ante esto pueden surgir ángulos de discusión alrededor de las relaciones de la universidad con respecto a los discursos modernidad-posmodernidad, a las formas de opresión del capitalismo, a los modos de subjetivación del individuo moderno, a las formas de industrialización de la sociedad contemporánea, a la ruptura o inserción con la modernidad en América Latina, a el lugar central de la cultura en el establecimiento de una dominación poscolonial, a las posibilidades de configurar nuevas formas de conciencia y subjetividad, etc.. Esta posibilidad de generar nuevas y complejas comprensiones respecto a las universidades y a las instituciones educativas en general, pasa por el reconocimiento de una insuficiencia en relación a las maneras que generalmente utilizamos para comprender, es decir, las teorías e interpretaciones socioculturalistas que sobre la educación y la formación se utilizan, se hallan actualmente fuertemente vinculadas a un lenguaje instrumental y neoliberal, por lo que parece claro que es ineludible una constante crítica a las visiones predominantes que intentan representar y construir imaginarios pedagógicos, que reducen a meros objetos de capacitación a las instituciones, y a los sujetos – antes pedagógicos – a simples objetos de habilitación e instrucción.

En ese entendido, esta parte del trabajo, se va centrar en una proposición pedagógica, que pretende presentar algunos principios de aproximación dirigidos a impulsar una reformulación de las pedagogías, que pueden considerarse bajo el nombre de: *Pedagogía crítica*. Esta pedagogía crítica – huelga decirlo - no pretende agotar las discusiones acerca del conocimiento y las prácticas epistemológicas que regulan lo pedagógico, pero sí intenta complejizar dichos procesos. Una pedagogía crítica responde a la comprensión de que escuela, educación y escolarización funcionan como lugares centrales en la conformación de la subjetividad y la construcción de las representaciones sociales de los estudiantes. Tal pedagogía acoge la idea de que las escuelas son verdaderas empresas culturales y políticas. La pedagogía crítica no debe ser vista como un enorme paraguas conceptual o como una tabla de salvación (con sus respectivas leyes y prescripciones) sino como una teoría siempre en ciernes, inacabada, precaria e incompleta. El nombrar a la pedagogía como una forma distinta de representar, de visualizar y practicar la pedagogía misma, nos remite a lo que conocemos como una *pedagogía crítica o pedagogía radical*. Dicha pedagogía puede centrarse en una cuestión en la que se reconozca, que la universidad exhibe un terreno franco para la legitimación de formas de control y regulación social, en las que no obstante, se presentan modos de resistencia y contestación. Un lugar profundamente conflictivo y entreverado a la lógica común de la sociedad capitalista, que puede ser visto e interpretado a partir de una pedagogía (que no la pedagogía con mayúsculas, omnipresente y omnisciente), que pueda ser denominada (para fines de su rastreo y reconocimiento teórico) *pedagogía radical, pedagogía crítica, pedagogía de frontera, pedagogía desde los márgenes, etc...*"

Tal pedagogía crítica, que tendríamos que llamar pedagogías (en plural) derivadas de diversas tradiciones críticas tanto en Inglaterra, España, Brasil, América Latina, pero sobre todo en Estados Unidos, que se han venido desarrollando –de forma más patente- en los últimos quince o veinte años. Las pedagogías críticas o radicales (particularmente en Estados Unidos) han forjado una fuerte tendencia hacia la discusión y crítica del aparato escolar occidental, inquiriendo en torno a las maneras tradicionales de desarrollar la teoría y práctica educativa, adoptando enfoques que van desde la economía política del aparato escolar hasta la crítica cultural de la escuela (McLaren, 1998). Tal vez parte del núcleo central de las pedagogías críticas norteamericanas reside en el hecho de que han logrado desarrollar lenguajes que restituyen a las escuelas –a partir de revelar sus contradicciones y problematizarlas- el papel complejo que lleva acabo en la distribución y el suministro de las posiciones políticas y culturales en la sociedad. Lo cual se aleja de la visión tradicional y/o positivista de la escuela, la cual era vista como un espacio objetivo y políticamente neutral, que permitía el desarrollo en igualdad de circunstancias y sin menoscabo de aspectos básicos como los de raza, genero y condición social; suprimiendo así las relaciones intrínsecas y contradictorias del conocimiento, la dominación y el poder que se generaban en la escuela.

Las pedagogías críticas no son una escuela con nomenclatura y ramificaciones claras, incluso algunos de sus autores rechazan la idea de representar un conjunto de ideas homogéneo, la variedad de sus posiciones discursivas encuentra sentido en la diversidad de sus anclajes

respectivos, algunos son pedagogos, otros son antropólogos, otros más críticos literarios o sociólogos, economistas, etc... Algunos de los inconvenientes que tuvieron los enfoques de pedagogía crítica en sus inicios, estaban ligados a la imposibilidad que tuvieron en salir de un lenguaje de crítica sobre la dominación que se generaba en las escuelas, en las cuales éstas se reducían a sitios de reproducción social, es decir estaban enmarcados en una lógica determinista, fija y cerrada, que impedían trascender un lenguaje *sobre (relativo a) las escuelas a uno para (activando a) las escuelas.*⁷⁹ Así la pedagogía crítica norteamericana proviene de la tradición reconstruccionista de enfoque social, impulsada por hombres como John Dewey, como de tradiciones intelectuales inglesas como las de Basil Bernstein; la pedagogía crítica proporciona en un amplio sentido, elementos para desmantelar las posiciones logocéntricas, liberales y apolíticas que ocultan las condiciones culturales y sociales relacionadas con el control, la reproducción y el poder que funciona como contexto, en el que se produce la escolarización, la educación y la formación.⁸⁰

Una pedagogía desde los márgenes, supone asumir que la pedagogía no se reduce a la enseñanza o al aprendizaje de códigos específicos, analizados generalmente de manera aislada, y que se halla dispuesto dentro de un fenómeno escolar, o a la implementación de un currículum formal como relato único de la escolarización (cierto es que debe contemplar estos aspectos que consideramos sustantivos) cuestiones que adquieren relevancia verdadera cuando se conectan con fenómenos y procesos amplios de la cultura y la sociedad. Una pedagogía que ve en un concepto como el de subjetividad, la manera en que pueda ser comprendida y reconfigurada la identidad y la formación humana de un sujeto. Y que de hecho, la subjetividad es constantemente

⁷⁹ McLaren, Peter, *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. p. 19-21. McLaren señala algunos motivos del estancamiento que tenía la pedagogía crítica en sus inicios: "los técnicos radicales, como grupo de la educación, han evitado desarrollar una teoría ética que pueda justificar su propio lenguaje o legitimar las costumbres sociales necesarias para defender una visión particular de aquello en lo que podrían convertirse las escuelas. Atrapados en la paradoja de exhibir indignación moral sin el beneficio de una teoría ética y moral bien definida, no hemos podido pasar de una postura crítica a una visión sustantiva". [...] "la teoría educativa radical no ha podido analizar la escuela como sitio que genera y legitima activamente ciertos modos de vivir y formas privilegiadas de subjetividad. No hemos logrado analizar cómo se escolarizan las subjetividades, cómo el poder organiza el espacio, el tiempo y el cuerpo, cómo el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posturas sobre un tema o cómo el conocimiento no sólo mystifica sino funciona para generar identidades, deseos y necesidades" [...] la teoría educativa radical le ha restado importancia a redefinir el papel real que pudiera desempeñar los maestros como críticos e intelectuales comprometidos en las aulas y dentro de un movimiento más amplio de cambio social. Se ha influido en los maestros pero no se los ha incluido como agentes autodeterminantes del cambio político y pedagógico".

⁸⁰ Existen diversos autores que son asociados a la pedagogía crítica, ya sea porque sirvieron de sustento teórico o porque forman parte de una tendencia – no auto asumida – relacionada con la crítica social, cultural, económica y política del aparato escolar. Dentro del primer caso podemos encontrar lo mismo a Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Herbert Gintis, Samuel Bowles, Martin Carnoy, Christian Baudelot y Roger Estabiet, mientras que en el segundo caso podemos considerar a Michael W Apple, Henry A. Giroux, Peter McLaren, Stanley Aronowitz, Roger Simon, Lawrence Grossberg, Thomas Popkewitz, etc. Y más aun, en España se suele asociar al desarrollo de posiciones críticas en pedagogía a nombres como el de José Gimeno Sacstán, Ángel I. Pérez Gómez, Mario Fernández Enguita, y desde otra perspectiva igualmente crítica, pero como parte de tradiciones filosóficas y hermenéuticas a Jorge Larrosa, Julia Varela. En México podemos pensar en algunas pedagogas como Alicia de Alba, Bertha Orozco y Marcela Gómez por mencionar algunas, con el nombre de La pedagogía que intentamos suscribir, es una pedagogía de crítica continua hacia los ocultamientos premeditados y las apariencias asumidas como naturales. Es un saber que procede a mirar alas universidades de un modo distinto. Una pedagogía que se vincula con las vertientes y expresiones de las pedagogías norteamericanas, acotando que facilitan una perspectiva complejizante de la educación y la escuela, pero de la cual se procura un tratamiento igualmente crítico, basado sobre todo en lo que nosotros consideramos unidades conceptuales que basamentan un marco pedagógico, ético y político, que pueden llegar a permitir una configuración pedagógica – si bien abierta a la discusión – dispuesta a releaborar un discurso pedagógico centrado en el reconocimiento de las contradicciones y la ruptura a los patrones de producción subjetiva. Una pedagogía que advierte que la explicitación de sus principios no ha saturado la polémica entorno al carácter del conocimiento que produce o referente al estatus epistemológico que posee, y que da para un trabajo extenso y necesario, pero que no deseamos abordar en esta ocasión.

interpelada por el entorno y los mismos procesos de escolarización a los que se hallan abiertos. La pedagogía desde los márgenes esta más cercana a un *saber* dispuesto a articularse a otros más, por ello se halla mas cercana a un amasijo de conocimiento, que a una disciplina plenamente constituida. Por lo tanto la pedagogía con la que coincidimos, es una práctica y un discurso cultural que asume, que la formación con un sentido crítico puede producirse o no, dada la contribución que pueda tener en la regulación y producción de sentidos, nuestra pedagogía como práctica cultural puede llegar a ser definida, mediante un término por el cual logramos designar con cierta dificultad:

El proceso dentro del cual se produce significado a través de una serie de prácticas socioculturales (ordenadas y sistematizadas independientemente del lugar en que se lleven a cabo) que generan enseñanzas y aprendizajes (que contemplan pero trascienden la presunta objetividad-neutralidad clásicamente aceptada por los marcos de la escolarización, como una simple adquisición de destrezas y técnicas, y por la mera implementación de objetivos, métodos e instrumentos), a partir de una serie de disposiciones o normatividades fijadas de diversos modos (laxamente, formalmente, institucionalmente, escolar o extraescolarmente, etc...) que regulan, controlan, rompen o producen experiencias subjetivantes. Por lo tanto es un nutriente que contribuye a definir la subjetividad, la identidad y la formación de los individuos, tales enseñanzas y aprendizajes se desarrollan en diversos espacios sociales (la escuela, la familia, el lugar de trabajo, etc...) que conforman por su parte, una multiplicidad de sentidos, que suele facultar, acreditar o apartar a los sujetos de las formas y prácticas culturales hegemónicas. La pedagogía es un proceso que se despliega en diferentes sentidos y con variadas prácticas escolares y no escolares, pero plenamente culturales y políticas, que admite distintas articulaciones y acercamientos discursivos, disciplinarios y epistemológicos, pero que independientemente de los asentamientos de observación, sea susceptible de reexaminar las complejas condiciones, las variadas contradicciones y las inextricables relaciones sobre las que se constituyen los diferentes modos de educación, endoculturación y formación humana.⁶⁵

Esta noción de pedagogía suscita abordar los procesos de escolarización, y vislumbrar su interconexión con fenómenos mas amplios de la cultura. Suponemos que la pedagogía como práctica profesional debe avocarse a la revisión de los métodos y las técnicas que puedan incitar el desarrollo de los individuos, pero reducir – como regularmente se hace – sus posibilidades a ello, significa cancelar la ocasión de impulsar construcciones discursivas y prácticas con sentido crítico. La pedagogía como saber dispuesto a entablar articulaciones de todo tipo (aunque no de cualquier tipo) y apartir de la investigación y la crítica permanente, puede posibilitar la activación de teorías pedagógicas centradas en la construcción de discursos y prácticas contrahegemónicas, que se coloquen en torno a conceptos como el de subjetividad y formación; y que puedan ser reconstruidos en razón de contextos políticos, económicos y sociales complejos.

La mirada que sobre la pedagogía deseamos explicitar sugiere articular lo que Henry A. Giroux llama "Pedagogía de frontera"(pedagogía de frontera o *fronteriza de la resistencia posmodernista*). Asiente en el hecho de que es necesario redefinir las maneras que utilizamos ya no sólo para explicar o comprender los marcos sociales que están cambiando rápidamente, sino reintroducir formas culturales -prácticas y discursivas- que fomenten un lenguaje de crítica y posibilidad, en torno al tipo de ordenamiento escolar que tenga su educación, y respecto al contexto cultural en el cual se genere dicha educación. Sostenemos que es factible hablar de una pedagogía desde los márgenes, una pedagogía que no necesariamente se condense en la ortodoxia de la izquierda educativa (a la cual reconoce como tradición valida, pero que tiende a

⁶⁵ Con esta noción pretendemos ubicar nuestra posición respecto a lo que entendemos por pedagogía, mayormente centrado como un *saber* y una *práctica* sociocultural, no únicamente como un conocimiento estructurado para la validación de un corpus teórico, con miras a establecer un status disciplinar y epistemológico que sirva de base para la definición de una identidad y práctica profesional de "la Pedagogía". Y de este modo conjurar una posible discusión y problematización. Que sería tanto como reducir a las pedagogías a la edificación de un patrón profesionalizante, social y culturalmente ceñido a un asunto de instrumentos, técnicas y métodos de adaptación y regulación social.

polarizar e hipostasiar el fenómeno educativo) sino que teóricamente se coloque en los espacios de tensión o en los hendiduras propias que poseen los continentes discursivos, es decir, ubicar la discusión pedagógica dentro de las fisuras que toda concepción pedagógica posee y así reterritorializar, reconfigurar y descentrar los ejes que escriben y legitiman las representaciones dominantes dentro de la cultura.

Fomentar una pedagogía desde los márgenes, es animar una pedagogía de frontera, una pedagogía crítica, alerta al determinismo de la dominación y lo concéntrico del lenguaje hegemónico; una pedagogía desde los márgenes, que no se da por acabada y que circula en la tensión que las contradicciones sociales que la metáfora del mercado y el neoliberalismo expresan, es propiamente una pedagogía de frontera, cuya argumentación - de algún modo conceptual - puede ser definida *in extenso* así:

"En primer lugar, la categoría de frontera denota un reconocimiento de esos márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, el poder y la diferencia. La categoría de frontera prefigura además la crítica cultural y los procesos pedagógicos como una forma de cruce de fronteras. Esto es, denota formas de trasgresión con que las fronteras existentes, forjadas desde la dominación, se pueden cuestionar y definir de nuevo.

En segundo lugar, también habla de la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los estudiantes se conviertan en cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder.

*En tercer lugar, la pedagogía fronteriza pone de manifiesto los puntos fuertes y los límites, contruidos histórica y socialmente, de los lugares y fronteras que heredamos y que enmarcan nuestros discursos y relaciones sociales [...] la pedagogía fronteriza convierte en primordial el lenguaje político y ético. Subraya lo político examinando el modo en que las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben de forma diferente en el poder; destaca lo ético examinando el modo en que las cambiantes relaciones de conocimiento, actuación y subjetividad se construyen en espacios y relaciones basadas en juicios que exigen y enmarcan << modos diferentes de respuesta al otro; esto es, a quienes transfiguran y a quienes desfiguran, a quienes atienden al otro en su alteridad y a quienes no lo hacen >> "*⁸²

Por otra parte no se trata de establecer las bondades de la pedagogía de frontera, situándola en un relato apologético, sino reconocer que es necesario incorporar teorizaciones y categorías que secunden, una comprensión respecto al papel y el significado que la escuela, la escolarización y la educación desempeñan en el proceso de formación, y de cómo los estudiantes se enlazan con los códigos y prácticas dominantes de la cultura como una totalidad concreta. En este sentido, posicionarse desde los márgenes para mirar pedagógicamente no significa salirse o desconocer los marcos sobre los cuales visionamos parte de la realidad, tampoco supone optar por una perspectiva ubicua, que representaría estar en todos y en ningún lado. Por el contrario, la pedagogía de frontera intenta desarrollar una especie de sustento teórico que consiga contribuir en la construcción de una filosofía pública crítica, advirtiendo los márgenes que posee la cultura hegemónica, y de cómo traducen su influjo en conocimiento, en práctica y en poder.

Sin embargo una pedagogía así, no se mueve en un agujero conceptual, al contrario, puede definir un marco ético, este marco es un ajuste continuo e inacabado, que finca su poder en la crítica y la negación, y en lo mucho de aparente que hay en los fenómenos educativos que son expuestos como únicos e incontestables. Las posibilidades de que una pedagogía radical perviva, se debe en buena parte a la obra *freiriana*, que ha emitido un imaginario pedagógico basado en articulaciones que podemos considerar seminales, rechazando por igual: *continentes racionales*

⁸² Giroux, Henry A. *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. pp. 45-46

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

116

totalizantes y de presencia universal, estableciendo una objeción a una pretendida pureza conceptual y teórica en el discurso educativo y refutando juicios enmarcados en criterios ceñidos a la "validez" (verdad o falsedad) de una interpretación única. Por ello Freire no plantea una teoría en sentido estricto, si cree en cierto modo, un contexto pedagógico que articula – y prevé desde ya – las posibilidades de una educación dialógica, donde los maestros y alumnos se posicionen de maneras complejas – entrelazadas, alteradas o intercambiadas – suponiendo que dichas posiciones son concedidas de manera política e histórica, por lo que no obedecen a leyes o prescripciones de una pedagogía objetiva y neutral en sí misma. Freire establece una articulación que resulta nodal para las bases de una pedagogía crítica, a saber, la articulación de la educación y la política. Privilegiando tal articulación Freire, denota la vinculación directa que se da entre la procuración de sentido educativo y la constitución de una trama social amplia, donde infaliblemente se recrean lazos políticos. El pensamiento freireano puede ser entendido como una forma de praxis, si se le entiende como "una acción con reflexión". Freire imaginó el proceso de alfabetización antes que nada como un proceso socio-cognitivo y de emancipación, que en resumidas cuentas formaba parte de un proceso complejo de liberación. Moacir Gadotti supone que una posible forma de intervención pedagógica en sentido freireano podría ser "un proyecto de vida que registra las experiencias de los alumnos, y donde estas experiencias adquieren sentido. El sujeto es quien aprende a partir de la acción transformadora del mundo, y es este sujeto quien construye sus propias categorías de pensamiento, a través de las cuales organiza su mundo y lo transforma". La perspectiva freireana abona el camino de los sujetos pedagógicos, al establecer que su posición no es la de un sociólogo o investigador objetivo e imparcial, sino un pedagogo en busca de una intervención crítica. Por lo tanto su concepción pedagógica admite distintas dimensiones paralelamente, pues la educación es un acto político, es un acto de conocimiento y un acto creativo. Paulo Freire propone una concepción de las relaciones pedagógicas - muy distinta sobre todo de las concepciones tradicionales o bancarias - no visualiza una relación lineal y de simple transmisión entre educadores y estudiantes, sino un proceso dialógico y dialéctico (formula una relación dinámica entre los que aprenden y los que enseñan: educador-aprendiz y alumno-educador y viceversa). Su pedagogía es una pedagogía liberadora, donde la educación presenta una opción de liberar al ser humano, de proporcionar una posibilidad de transformación radical de la realidad, y para nosotros provee de una tesis central: "la posibilidad de que las mujeres y hombres sean reconocidos como sujetos de la historia, en vez de simples objetos de ella".⁶³ Así el pensamiento freireano suministra lo que creemos, es la base de una parte considerable de una pedagogía crítica y radical, al prevalecer en éste, una visión utópica de lo que puede y debe hacer la escuela de hoy, para contribuir a la transformación de los individuos y de la sociedad, una sociedad más justa y democrática.

El pensamiento freireano junto con otros, se inserta debidamente, en el estado actual de cosas, que ha recompuesto el orden mundial en diferentes ámbitos, ha supuesto también la erosión del status privilegiado que guardaba el aparato escolar. La educación superior enfrenta en este entendido, una contracción a sus funciones, lo que provoca un replanteo en sus estatutos académicos, en sus formas de gobierno y en sus modos de organizar la experiencia pedagógica. Por lo que la universidad ya no puede seguir siendo vista únicamente como una instancia profesionalizante o generadora de simple y llano capital humano (visión que fascina a los neoliberales), si bien la universidad puede ser asumida en una de sus condiciones como "un lugar que produce una selección y ordenamiento particulares de narrativas y subjetividades. Es además, un lugar profundamente político e indiscutiblemente normativo" (Giroux, 1997). Pero de la cual se desprende una segunda condición, a saber: al ser un lugar normativo pero plenamente político, la universidad es a su vez un terreno de lucha por el sentido y el significado, no sólo político sino cultural y pedagógico. Por lo tanto la universidad es un lugar de resistencia y reproducción social, pero también es un territorio precario de contestación y lucha.

⁶³ Para un análisis textual de Paulo Freire véase, sus libros: "La educación como práctica de la libertad", "La naturaleza política de la educación", "la importancia de leer y el proceso de liberación", "Política y educación", "Alfabetización (lectura de la palabra y lectura de la realidad)", etc... también puede recurrirse entre otros a los análisis realizados por Adriana Puiggrós en su documento "Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales" y de Moacir Gadotti, "Cruzando fronteras: metadología y experiencia freireanas".

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

117

El hecho de que nos intentemos aproximar al papel de la universidad en la formación de sujetos en un contexto de globalización, significa que sustentamos la idea de que este acercamiento, es parte de una tarea pedagógica urgente, no porque hablé de educación o porque utilice a la universidad como una expresión peculiar del aparato escolar, sino porque concebimos que la escolarización que se produce en la universidad se halla conectada a formas culturales que trascienden los marcos de la universidad misma, y que no obstante permanecer abierta a expresiones variadas de cultura, perdura en la universidad una contracción a formas específicas de poder, conocimiento y práctica, ligadas estrechamente a representaciones concretas de globalización y neoliberalismo. Dichas representaciones fertilizan la construcción de la subjetividad y la formación de la identidad, y por lo tanto la constitución de los sujetos. Hechos que funcionan, como maneras de activar o sesgar la acción social dentro de la cultura.

La pedagogía de frontera logra ser empleada en este contexto histórico, para evidenciar que buena parte de los discursos basados en la globalización -por lo menos los que se intersectan con el neoliberalismo y el postmodernismo- ni son ideológicamente imparciales ni políticamente ingenuos. A su vez los discursos y prácticas que se emplean para reclamar en las universidades cambios apremiantes, son sesgados y arbitrarios (las universidades fundadas en un modelo napoleónico un tanto obsoleto, merecerían un serio replanteo, pero a partir de la autonomía de las instituciones e impulsado por sus propias comunidades) porque someten sin cortapisas, a la universidad a una serie de políticas educativas fundadas en una racionalidad restrictiva, ya que maneja artefactos discursivos sumamente ambiguos (entiéndase, calidad, eficiencia y competencia), en virtud de su uso extremo y procedentes de enfoques claramente ajenos a la educación pública, y también porque la universidad esta girando entorno a un contexto sobrecargado a la derecha (políticamente hablando) y la asunción mundial de un conservadurismo exagerado que viene a imponer limitaciones y cotas, a los más indispensables derechos y prerrogativas humanas: educación, salud, vivienda, empleo, etc...

Una pedagogía que se aproxima, ubicándose desde los márgenes, en las fisuras de un discurso global que fortalece la constitución de subjetividades, con un centro dispensador de sentido ausente, cambiante o mutante, es una pedagogía de reacusación hacia los sistemas de dominio (discursivos y prácticos) que modelan y maquinan la subjetividad, al extender la empresa capitalista al conjunto de la sociedad y cultural del planeta (como indica acertadamente Félix Guattari). Como parte central de una pedagogía a puntando a los márgenes, existe una toma de partido hacia un pensamiento que vincule el aprendizaje de destrezas y habilidades que se procura en las instituciones educativas, implicando la adquisición de estas habilidades en las formas culturales de corporación y dominio social, y en una lucha por una hegemonía cultural más vasta. La globalización neoliberal recrea en estos momentos racionalidades depredadoras que apuntan a contraer, el de por sí ya contrahecho espacio social y cultural, redefiniendo las esferas políticas y económicas respecto a los ámbitos de la cultura y la sociedad. En este sentido, la crisis de legitimidad que enfrentan las instituciones, afecta cardinalmente a las instituciones de educación pública, y por supuesto a las universidades, esto presume sumergirse en un debate acerca de los alcances y límites de la escuela -en general- y de la universidad -en particular-. Tal discusión implica hablar sobre el papel de la educación que el Estado sostiene, y la homogeneización que suele producir, cuestión permeada en el fondo por el debilitamiento de una racionalidad moderna vuelta funcional, y por la necesaria aparición de nuevas y críticas formas de interpretación social, cultural y política sobre y para la escuela, brevemente señalaríamos algunos tópicos de importancia a este respecto: La universidad al significarse como una institución compleja y dinámica (social y culturalmente) hace necesario reexaminar el papel que tiene la universidad como dispositivo escolar, replanteando los términos de "simultaneidad sistémica" que capacitaban a las instituciones educativas en eso de reproducir efectos homogéneos tanto en una institución y en conjunto amplio de instituciones (Narodowski, 1999), tomando en cuenta los objetivos, diferencias y naturaleza educativa de las universidades, intentando apreciar los nudos problemáticos que presentan las universidades, tanto en sus desarrollos procesuales - prácticos (álucos), y la implicación que ello obtiene en la conformación del espacio social universitario, apoyándose en múltiples encuadres y miradas pedagógicas (utilizando herramientas de carácter

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

118

etnográfico e inclusive antropológico) que permitan trascender las disciplinas, y apropiarse de lo Hugo Zemelman llama "formas de pensamiento capaces de captar más realidad".

Entrever las posibilidades que tienen las instituciones educativas, y de manera específica la universidad, para constituir enclaves o espacios públicos y colectivos de discusión, aprendizaje y construcción crítica, envuelve entre otras cosas, la capacidad de asumirse en una perspectiva radicalmente crítica, que ocupe una posición de interpeleación, diálogo y potencial ruptura. Este enfoque presume constituir una serie de elementos que configuren una teoría pedagógica susceptible de rastrear los límites impuestos por el canon pedagógico dominante (difícil de definir, pero en el que se entrecruza rescoldos positivistas, razón instrumental, conductismo y funcionalismo), obedeciendo a una práctica pedagógica en constante crítica, y que consiga reconocer en un momento dado, como dicha construcción pedagógica crítica, puede encamar en una servidumbre corporativa en relación, directa a ese canon dominante. Esto permite percibir que no se trata de demoler un relato pedagógico generalizante, para erigir otro igualmente totalizante, es decir, una pedagogía con rasgos críticos no va de un canon a otro canon. Pues elevar a un status canónico, a una teoría o configuración pedagógica, es suponer que este canon es una tabla de verdades autoimpuestas, esenciales e imperecederas.⁸⁴ Una pedagogía que se atreva a mirar, descubriendo la escolarización en sus variados amarres sociales, y desacralizando sus procesos, en tanto sean entendidos como procesos fijos, objetivos y reclusos en una versión pavimentada solamente por el currículum formal, es una forma de realizar pedagogía extendiendo la observación y el examen hacia ángulos igualmente importantes: los procesos vivenciales no previstos por el currículum, las experiencias forjadas por la implementación de prácticas pedagógicas centradas en la reproducción de valores y comportamientos, y lo concerniente al despliegue de pedagogías incógnitas que buscan reconfigurar discursos y prácticas hegemónicas. Esta manera de encarar la pedagogía, confronta la complejidad de mediar entre el currículum formal y su articulación a prácticas pedagógicas que producen subjetividad dentro y fuera de la cultura escolar, esto puede ser entendido, en lo que Roger Simon (citado por McLaren) llama una forma de pedagogía radical, pedagogía que genera como inquietud, el desarrollo de un pensamiento que redimensiona la relación entre escolarización, subjetividad y cultura, Simon lo relata claramente:

"Nuestra preocupación como educadores es el desarrollo de una modalidad de pensamiento sobre la construcción y la definición de la subjetividad dentro de las formas sociales concretas de nuestra experiencia cotidiana, de manera que la enseñanza se conciba como un espacio cultural y político que encarna un proyecto de regulación y transformación [...] Además

⁸⁴ Cuando aludimos a la necesidad de construir una teoría pedagógica crítica, vale la pena hacer dos aclaraciones: Primera- no nos referimos a la implementación de una narrativa pedagógica capital o maestra, es decir, una teoría que otras tantas, puedan asumir como "el gran paradigma pedagógico"; Segunda- cuando hablamos de teoría ni nos referimos a la clase de teorías formales o axiomáticas, construidas en las Ciencias duras, Naturales, matemáticas o epistémicas, que permitan la derivación y construcción a base de axiomas, hipótesis y teoremas, así como tampoco, a las llamadas informales o abiertas, utilizadas en las Ciencias Sociales y las disciplinas reconocidas con una amplia base científica, que pueden ser mixtas, y en las que regularmente se construyen supuestos o hipótesis, basados en métodos estadísticos, descriptivos o analíticos. Dichas teorías poseen - en algunos casos con sus marcadas diferencias - ciertas características en su definición y construcción que no nos es posible compartir: "tener conceptos perfectamente definidos, ser congruentes entre sí, permitir la derivación lógica, sistematizar el conocimiento, explicar los hechos, reforzar el sistema de comprobación de hipótesis"; etc... (Cf. Meneses Díaz, Gerardo, et al. *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*, p. 68). Por lo tanto se hace alusión a una teoría pedagógica, en el sentido de una reconstrucción sobre el presente de los sujetos, basado en un plano de razonamiento que se abre a la posibilidad de articular distintas visiones y experiencias - estructuradas o por estructurarse - que funcione más como una reflexión-apertura con una capacidad de esombro y crítica, sobre los procesos y los ámbitos en que se constituye la subjetividad, la formación y la educación de los sujetos. Es ante todo un intento serio - pero no por ello solemne - por forjar una serie de saberes y prácticas pedagógicas de ruptura, ante la inercia y opresión cognitiva, epistemológica y gnoseológica que sobre el saber, el conocimiento y la experiencia social y cultural en términos amplios se genera en la actualidad; así como una reconstrucción acerca de los límites y posibilidades reales de transformar el discurso y la práctica que sobre - y añadiríamos para - la educación y la pedagogía se realizan, es decir, no únicamente que pueda llegar a describir más complejamente la realidad sino también suponga la posibilidad de intervenir críticamente en ésta.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

119

espacio cultural y político que encarna un proyecto de regulación y transformación [...] Además en el trabajo para reconstruir aspectos de la enseñanza los educadores deberían tratar de comprender la implicación de ésta en la producción de subjetividades y reconocer que las formas sociales existentes legitiman y producen desigualdades reales que sirven a los intereses de unos sobre otros, y a los que la pedagogía transformadora se opone y amenaza con sus realizaciones”⁶⁵

Lo cual ubica a la pedagogía de frontera dentro de una voluntad mayor por abrir a las escuelas a visiones democráticas y críticas de la sociedad en general. Planteando un relato emergente que contempla la discontinuidad, la contingencia y la diferencia de los procesos histórico-sociales, dicho de otro modo, traza una discusión entorno a las historias y relaciones que se hallan eliminadas en una configuración de poder totalizante, sea esta, una forma de conocimiento y/o práctica, o englobada en una política de control más amplia.

Situarse en los márgenes o en las fronteras admite deslizarse hacia los límites sociales de un discurso y práctica dominante, es propiamente lo que Paulo Freire llama *“una educación como práctica de la libertad”*. Freire dice textualmente:

“una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo, para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en dialogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión”⁶⁶

Una pedagogía desde los márgenes, acepta construir nuevos objetos pedagógicos (subjetividad, sujeto, identidad, cultura, poder, etc...) pero a través de nuevas formas de discusión, reconstrucción e interpretación. Que en nuestro caso se ha enfocado en la universidad, pero que puede y debe extenderse a diferentes sitios donde se confluyen distintas formas de conocimiento, poder, y subjetividades dentro de la cultura.

La pedagogía crítica propone un marco amplio, donde teóricamente se discuta y se critique el papel de la educación escolar y de las propias escuelas, éste marco se mueve a un nivel no sólo de reconocimiento sino de eventual intervención, Henry A. Giroux en su libro *“Cruzando límites”* presenta los elementos que advierten una articulación epistémico-conceptual fijado en los intentos por forjar una pedagogía crítica, estos son sus términos:

1. *“La pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento mediante su insistencia en romper los límites disciplinares y crear nuevas esferas en las que se pueda producir el conocimiento. En este sentido, la pedagogía se debe reivindicar como una política cultural y una forma de memoria social [...] La pedagogía crítica en cuanto política cultural indica la necesidad de insertar la lucha a propósito de la producción y creación de conocimiento en el marco de un intento más amplio de crear varias culturas públicas, críticas y diversas. En cuanto forma de memoria social, la pedagogía crítica parte de lo cotidiano y lo particular como base para el aprendizaje”.*
2. *“[...] Es preciso que los educadores sean escépticos respecto a cualquier noción de razón que pretenda revelar la verdad negando su propia construcción histórica y sus principios ideológicos. La razón no es inocente, y ningún concepto viable de pedagogía crítica puede ejercer formas de autoridad que emulen formas totalizadoras de razón que*

⁶⁵ McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. p. 58.

⁶⁶ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. p. 85.

parecen estar más allá de la crítica y el diálogo. Esto significa que rechazamos las pretensiones de objetividad a favor de epistemologías parciales que reconocen la naturaleza histórica y socialmente construida de sus propias metodologías y pretensiones de conocimiento".

3. *"[...] No basta con rechazar una defensa esencialista o universalista de la razón. En vez de eso, los límites de la razón se deben extender hasta reconocer otros caminos por los que la gente puede aprender o adoptar posiciones subjetivas particulares".⁸⁷*

La auténtica enzima catalizadora que posee la pedagogía crítica, es la concepción de que los procesos pedagógicos a partir de los cuales se fabrican las distintas posiciones subjetivas en un individuo y que se producen en distintos espacios e instituciones (sea por procesos claramente institucionales como la escolarización o por procesos abiertos a planos complejos de la sociedad como la endoculturación y la formación misma) son verdaderas formas de introducción a una política cultural específica, es decir, son maneras y modos de ir prolongando en los sujetos, el sentido concreto de una cultura hegemónica. Cuyo proceso esta abierto –efectivamente- a diversas dimensiones, esferas y planos de articulación, social, política y cultural.

Giroux añade a esto un marco ético, en el que discute la posición de la pedagogía como un lenguaje de crítica y posibilidad:

"En primer lugar, los educadores necesitan construir un lenguaje de crítica que combinen la cuestión de los límites con el discurso de la libertad y la responsabilidad social. [...] En segundo lugar, es necesario que la pedagogía crítica examine desde un punto de vista programático un lenguaje de posibilidad que sea capaz de elaborar pensamientos arriesgados, que afronte un proyecto de esperanza que anuncie el horizonte del << todavía no >> [...] Un lenguaje de posibilidad moral y política es algo más que un vestigio pasado de moda del discurso humanista"⁸⁸

Así mismo la pedagogía crítica esta atenta, a considerar que su ejercicio sólo adquiere sentido como una práctica pedagógica inserta en prácticas sociales y culturales críticas; englobadas a su vez en una política cultural de emancipación y diálogo. Dicho de otro modo, la práctica pedagógica no puede estar separada de una práctica social más amplia, siendo simultáneamente autocríticas y constitutivas. El lugar que ocupa la práctica pedagógica dentro de la pedagogía crítica, esta ligada al papel de los educadores (bien pueden ser pedagogos, trabajadores culturales y artistas) ya que éstos deben estar prestos a desarrollar políticas culturales no totalizantes, a través de una práctica pedagógica relacional y productiva; porque la constitución de la subjetividad se forma en una narrativa de sentido más vasta, que la que se fabrica en la escuela. Los trabajadores culturales deben asumir que su ejercicio teórico y práctico no se halla exento de un marco político y cultural específico, que los incita a hablar, a actuar y a pensar alrededor de determinados márgenes sociales. El papel de los trabajadores culturales (como les llama Giroux) es central, erosionando la visión tradicional y más aceptada de los educadores –la cual se ubica en la instrucción y la inculcación de ciertos contenidos curriculares- y otorgando un puesto de intelectuales críticos a los profesores y educadores, a saber:

- 1) *"En un nivel supone que los trabajadores culturales renuncien primero al discurso de objetividad y descentramiento y después adopten una práctica capaz de revelar los parámetros históricos, ideológicos y éticos que condicionan su discurso y sus consecuencias para el yo, la sociedad, la cultura y el otro. Es preciso que los trabajadores culturales no sólo desenmarquen los códigos ideológicos,*

⁸⁷ Giroux, Henry. Op. Cit., pp. 100-102.

⁸⁸ Ibid

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

representaciones y prácticas que estructuran el orden dominante, sino que reconozcan también << esos lugares y espacios que heredamos y ocupamos, que sirven de marco para nuestras vidas en formas muy específicas y concretas, que son parte de nuestras psiques como emplazamiento físico y geográfico >>”

- 2) “[también] ahondar el poder de los análisis poniendo de manifiesto la especificidad de los contextos en que el poder se hace operativo, la dominación se expresa a sí misma y la resistencia actúa de maneras múltiples y productivas ”.
- 3) “Es necesario que los educadores desarrollen prácticas pedagógicas que no sólo aumenten las posibilidades de conciencia crítica, sino también de acción transformativa. Desde esta perspectiva, los profesores y otros trabajadores culturales estarían implicados en la invención de discursos, prácticas y relaciones sociales críticos y democráticos. La pedagogía crítica se presenta a sí misma como la construcción activa de formas particulares de vida y no como su transmisión”⁶⁹

La pedagogía suscrita -nos atrevemos a decir- por los pedagogos críticos norteamericanos (abrevando de diferentes tradiciones críticas) remarca que las producciones culturales son siempre políticas, históricas y complejas, por lo que la pedagogía se refiere a cualquier práctica pedagógica, que se adentre en todos aquellos procesos en los que un individuo aprenda o se apropie de la cultura, y en donde se construyen tanto posiciones de subjetividad como de conocimiento, cuya perspectiva accede en que la pedagogía trasciende las guarniciones disciplinares y epistemológicas que limitan la mirada pedagógica al acto educativo o a la transmisión social de generación a generación; de hecho *“la pedagogía es, en cierto modo, una tecnología del poder, el lenguaje y la práctica, que produce y legitima formas de regulación moral y política, que construye y ofrece a los seres humanos visiones particulares de sí mismos y del mundo”* (Giroux, 1997).

La intención de ubicar una pedagogía en los márgenes, es con el deseo de sacudir el sopor y la confusión que reina de algún modo en la academia, pero enténdase bien, no es un relato autocomplaciente sobre lo que se puede imaginar pedagógicamente a partir del uso crítico de la crítica (no opera en la lógica de utilizar y tirar) en tiempos de tanto pesimismo y un hedonismo enmarcado en una pseudo-ética (del yo primero) del discurso disciplinar correcto y objetivo. Es una pedagogía desde los márgenes, porque apela a una crítica sin reservas pero que no niega las posibilidades de construir confabulaciones de solidaridad, conceptual y social. Una pedagogía desde los márgenes se planta dinámicamente en lo que Jorge Larrosa denomina una pedagogía *viral o dark side*, la cual es una pedagogía que hace sombra con los relatos omitidos y las historias anuladas del discurso y la moda dominante, y que además se parqua en los sitios de supresión y figura que la misma hegemonía genera. La pedagogía de frontera o desde los márgenes (o *dark side*) es un esfuerzo por provocar la discusión y el compromiso por imaginar una teoría o relato pedagógico lo suficientemente fuerte como para sufrir rupturas y volverse un cuerpo articulatorio que pueda insertarse en múltiples tramas de sentido y significado.

Nosotros pensamos que una pedagogía así es posible dentro de la universidad. Una universidad que esta sujeta a una tendencia globalizadora que la hace arrinconarse y retrotraerse sobre las funciones consideradas sustantivas; pero debemos recordar que toda tendencia es relativa y compleja, y oculta más cosas de las que permite ver en realidad, pero también permite visualizar las marcas que la globalización desde hace algún tiempo viene inscribiendo en el cuerpo social de las instituciones: sellos que comunican pautas de ejercicio teórico y práctico: objetivo y subjetivo; que labora para inculcar deseos y necesidades propias de un marco opresivo pero no total ni incontestable.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁶⁹ Ibid. p.104.

La universidad es múltiple y compleja, es cierto que no fue ni será todo lo que la gente espera de ella. Al igual que muchas instituciones educativas trascendió con el programa de la modernidad naciones, geografías y latitudes, pero hoy apunta a inscribirse en escenario incierto en el que su prevalencia se discute con otras tantas instancias educadoras y formativas, hoy que la Internet y la televisión se usufructúan el lugar de recreación social, así *“han surgido las nuevas utopías hiperadaptativas, utopías de mercado que pretenden que la institución escolar se ajuste a los vaivenes de la economía y los mercados: una suerte de reinado compulsivo de la adecuación...”* (Larrosa, 1999). Las universidades sin embargo puede aún crear, restablecer ciertos espacios que generen discusión y debate, espacios que son verdaderos enclaves (espacios dentro de territorios más amplios), que han sido forjados por distintas tradiciones de hombres y mujeres al interior de la universidad, y que han expresado en su momento la necesidad de impulsar proyectos que se coloquen dentro del aula y del espacio social universitario como esferas públicas de contestación y lucha. Discusión a través del replanteo constante de los tópicos curriculares, de las prácticas ritualísticas de la escolarización y de la inserción posible de nuevas formas (en tanto omitidas o negadas) de reescritura disciplinar, en cuanto a revalorar y redefinir los alcances performativos de una práctica cultural como la pedagogía. Una pedagogía de frontera es posible dentro de la universidad, al menos como forma inacabada de registrar y orientar la práctica pedagógica, de proponer nuevos cotos y limitaciones a la inercia social y política, una pedagogía de frontera es dable en tanto, asuma los alcances de una institución — que no todo lo puede — y que en un marco de globalización plantea un serio desafío al *ethos* pedagógico de sus sujetos. No es fantasioso imaginar que pueden fraguarse aún esbozos de un ejercicio crítico, dentro de los orlillas y exenciones del currículum universitario, currículum que vislumbra rasgos de ruptura con respecto a las maneras tradicionales de conformación y diseño curricular, de las que se puede extraer la posibilidad de romper con los términos técnicos dados por la misma práctica pedagógica, y que de alguna suerte permite redefinir las prácticas profesionales ligadas a las pedagogías. Una pedagogía desde las fronteras es posible al interior de las universidades públicas, y en el menor de sus casos — que no en el menor de sus esfuerzos — puede alojarse en un programa resuelto a considerar nuevos objetos pedagógicos, o por lo menos revelar de cuenta nueva, líneas a partir de otro tipo de miradas, en que la pedagogía de frontera puede encarnar. Miradas concentradas en la subjetividad, en los procesos de endoculturación y en las probabilidades de construir problematizaciones recientes, alrededor de nuevas formas de interpretación social y pedagógica. Una pedagogía desde los márgenes es posible en la universidad, aún dentro de los mismos márgenes que la globalización le genera y aunque esta sea propiamente los visos de una práctica pedagógica contractual a las modas, y en alguna medida, contrainstitucional al mismísimo aparato escolar (en lo inerte y conservador que una institución posee) y contracultural en lo que a estética y sensibilidad corresponde.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**3.3 VERTEBRACIÓN Y RUPTURA EN LA GLOBALIZACIÓN: ELEMENTOS
PARA PROBLEMATIZAR UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA CENTRADA EN LA
SUBJETIVIDAD Y LA UNIVERSIDAD**

El capítulo número uno de este trabajo está centrado en el reconocimiento de lo que hemos considerado las líneas generales de la globalización, hemos concluido en ese sentido que la globalización suele tener una dilatada gama de exploraciones, que lo posicionan como un concepto polisémico. Y que en términos de concreción social se ha entrecruzado con otros tantos fenómenos políticos culturales e históricos. Aún aceptando esto, nos hemos concentrado en los pensamientos es la cara dominante de la globalización. Una globalización compuesta por múltiples procesos histórico-culturales, procesos que pronuncian en nuestros días expresiones contradictorias de homogeneización y fragmentación, que sin embargo pueden ser registradas para su encuadre, como una globalización que ha sido resultado de las diversas y sucesivas expansiones del sistema capitalista, lo que a dado a lugar a procesos de ordenamiento, penetración y producción, ya no exclusivamente del capital en cuanto a tal, sino a su vez, la globalización se ha profundizado por un capitalismo expansivo que también se expresa en una globalización de ideas y patrones socioculturales. La globalización se compone de muy diversos procesos económico-políticos, sociales y culturales, en su conjunto, lo mismo agilita la desterritorialización de las personas, de las ideas y las cosas, así como plantean un redimensionamiento de espacios y tiempos. No obstante no puede ser omitido el empoderamiento que posee el capitalismo, que trenzado a otros fenómenos, trae entre otras cosas, la edificación de patrones en el discurso y práctica de los individuos, que en palabras de Daniel Mato se caracteriza por "*una transnacionalización de representaciones*", transnacionalización que permea en términos de cultura y sociedad, por mediación de un hegemónico y potente discurso y práctica neoliberal. Ese primer capítulo, tenía por tarea, construir algunas líneas que permitiesen explorar el efecto que en cierto sentido ha provocado la globalización en las instituciones educativas y en las escuelas. Cuya consecuencia puede visualizarse en el ataque que las políticas neoliberales han sostenido en contra de la educación pública, específicamente en contra de las universidades públicas. Tal ofensiva neoliberal ha supuesto un gran avance, de los supuestos neoliberales de privatización, descentralización y mercantilización de la educación. La globalización en una afinidad electiva con el neoliberalismo y la condición posmoderna, desgasta el carácter moderno de las instituciones escolares, relativizando sus discursos pedagógicos y erosionando su función social y política en la conformación de la sociedad.

Por otro lado, nuestro segundo capítulo ha intentado ofrecer una mirada que se acerque a los modos en que la globalización neoliberal no sólo produce políticas o discursos educativos tendientes a racionalizar estructuralmente a las instituciones de educación superior, es decir, a forzar los modos en que se plantea el gobierno y la administración de las instituciones, lo cual presenta nuevos dispositivos que redefinen las relaciones intrainstitucionales, interinstitucionales y suprainsitucionales; sino que además muestra una racionalización pedagógica que construye nuevos continentes de conocimiento, que redundan sin ninguna duda, en las formas de organizar y ordenar la experiencia pedagógica, y de ponderar relaciones humanas en las instituciones de educación que originan, formas subjetivas de apropiación y constitución, no únicamente profesional, sino también, la aparición de posiciones política, cultural y socialmente específicas, ligadas al paradigma globalizador.

En el tercer capítulo hemos querido plantear primeramente, la dificultad que enfrenta la universidad en la tarea de contribuir a la *formación* de un sujeto, pensando que los discursos y prácticas pedagógicas que sostiene dicha empresa están siendo gravemente erosionados, dados por el marco de dominación neoliberal en los que se desensuelven (metáfora del mercado) y por la falta de verdaderos contrapesos político-discursivos, lo cual nos llevó a plantear que los modos en que los procesos de escolarización se constituyen -junto con otras maneras de educación y formación extraescolar- producen a su vez, procesos de subjetividad, los cuales derivan en múltiples

posicionamientos subjetivos, dentro y fuera de la universidad, por lo que consideramos que la universidad es una institución con extensas funciones sociales, dentro de las cuales, hoy día existe una sobrecarga a la producción de capital humano y la tecnificación del individuo. Seguidamente a esto, concurremos a proyectar que pueden existir formas distintas de explorar los límites y alcances de la universidad en su contribución a la formación de subjetividad y de sujetos, utilizando críticamente la pedagogía, a través de lo que llamamos una pedagogía desde los márgenes o pedagogía crítica.

Esta última parte del trabajo intenta ofrecer algunos elementos fincados ciertamente, en lo que Henry A. Giroux llama *"una pedagogía crítica o de frontera"*, y que Peter McLaren denomina *"una pedagogía desde los márgenes"*, pedagogía que suministre un lenguaje de vertebración y ruptura (crítica y posibilidad), que según notamos nosotros, puede sugerir algunas líneas de problematización, discusión y ruptura acerca de las múltiples implicaciones que posee el conocimiento y la práctica pedagógica en la actualidad, articulando dichas perspectivas pedagógicas, a lo que Hugo Zemelman nombra como *"una epistemología del presente potencial"*.

Pensando que es posible construir nuevos planos de colocación pedagógica, tomando en cuenta las implicaciones que los discursos dominantes poseen al momento de producir conocimiento y prácticas educativas, y que en algún sentido determinan los modos de comprensión e intervención pedagógica. La pertinencia de elaborar esta serie de elementos, se da por un lado, porque facilita pensar de otros modos a la pedagogía, a sus objetos de estudio (en este caso a la universidad) y a las maneras en que podemos intervenir pedagógicamente en diversos espacios sociales y culturales. Y por otra parte, se enlaza directamente con los procesos en que se constituyen los sujetos y la subjetividad social.

Los términos de este apartado funcionan, disponiendo de una argumentación breve acerca de la posibilidad de configurar una constelación de elementos pedagógico (vislumbrando algunos criterios teórico-metodológicos y epistemológicos) dispuestos a contribuir en la revaloración de la pedagogía desde los márgenes, pensada como una forma de crítica e intervención cultural en la universidad y desde la pedagogía, estableciendo ciertas pistas sobre su replanteamiento, contemplando en algún momento su problematización dentro del aula. Este planteo estará dividido en dos momentos: *A) una pedagogía radical mirando hacia ángulos omitidos, y B) elementos para problematizar una pedagogía crítica centrada en la subjetividad y la universidad.*

UNA PEDAGOGÍA RADICAL MIRANDO HACIA ÁNGULOS OMITIDOS (LA CULTURA POPULAR).

La globalización que vivimos genera una modificación de las relaciones de producción y de las fuerzas productivas mismas, (alterando la fuerza y la división social del trabajo). Induciendo a nuestros países latinoamericanos a incorporarse a los procesos globales en materia de política económica, que apuntan a la desestatización, la desregulación y la apertura al sector privado de diferentes empresas e instituciones de carácter social y público. Como hemos sostenido, estas políticas poseen un enfoque doblemente político, porque aglutinan en un solo movimiento, la ejecución de un conjunto de prácticas y discursos emitidos desde instituciones "legítimamente políticas de la sociedad" (por ejemplo el Estado), es decir, instituciones a las que se les confiere el manejo político de la sociedad"; conjuntamente, estas instituciones se hallan ligadas a otras instituciones y sujetos políticos, que producen regímenes de verdad, que dan rumbo a la organización, ordenación y administración del sentido, no sólo económico, sino social y hasta cultural. Pero además, las universidades habitan en un contexto, en el que predomina un proceso amplio de occidentalización del mundo, cuyas implicaciones suponen la difusión de valores generados tanto en Europa Occidental como en Estados Unidos, valores que persisten en un capitalismo expansivo que tiene que ver con la alteración de distintos ordenes de la vida política, social y económica de la gente, cuestiones que van aparejadas a la modificación de la arquitectura,

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

125

el aparato productivo, la ética y el comercio (permitiendo la implantación de procesos de urbanización hacia la construcción de grandes metrópolis, procesos inéditos de industrialización, revoluciones morales tendientes a la individualización, y la instauración como motivo trascendental en la vida académica, de la mercantilización del conocimiento).

La globalización se expresa en la difusión a escala global de patrones y valores económicos, políticos y culturales, que podríamos designar como la globalización de determinados imaginarios socioculturales, imaginarios en tanto dota de sentido y orientación al orden simbólico de los sujetos. Imaginarios que rebasan las fronteras y las naciones donde fueron pensados, y que pueden ser entendidos a partir de distintas metáforas. Octavio Ianni intuye en ellas, una teoría de la *cultura mundial*, por cierto contradictoria y compleja, que en uno de sus sentidos, se conecta a la cultura de masas y el mercado de bienes culturales (*aldea global*), que a través de los medios masivos, rebasa los confines del idioma y el territorio nacional, para constituir una poderosa fábrica de representaciones culturales de tinte transnacional, representaciones que trazan una multiplicidad de valores y patrones sociales fincados en el individualismo exacerbado y el consumo acelerado; y por otro de sus sentidos, establece al mismo tiempo, un proceso de racionalización, que vuelve necesarias la aparición de ideas, prácticas y valores de calculabilidad y contabilidad extrema, así la organización de la sociedad esta expuesta al balance y resultado de una empresa racional, de una técnica racional, de una ideología racional, de una escuela racional, una economía racional, que inventan una ética racional y una vida racional (Ianni, 1999). Juntas racionalización y cultura de masas, como parte de los complejos hilos que el capitalismo ha sostenido, creado o subsumido, foman un proceso civilizatorio global y neoliberal que recubre eficientemente los modos en que se organizan las experiencias, los espacios y las instituciones y desde luego los individuos.

Los términos en que la universidad esta siendo redefinida dentro de la globalización, supone entre tantas cosas, que las instituciones de educación superior pueden y deben ser pensadas como terrenos que se emplazan en estos momentos, a sujetarse a formas legitimizantes de conocimiento y práctica, conocimiento referido a la adquisición y legitimación de identidades profesionales, pero relacionado de múltiples formas al discurso global neoliberal, ello presupone que las universidades por un lado, se hallen condicionadas a replantear el ejercicio de sus funciones sustantivas, en sus modos de organizar, seleccionar y priorizar el gobierno y la administración de su infraestructura física, social y política. Pero por otra parte admite, la extensión y despliegue de formas culturales que se recrean en la universidad, que están ceñidamente en sintonía, a formas profesionales apolíticas, a formas de conocimiento tecnocráticas y a identidades sociales desahistorizadas. Dicho de otro modo, la universidad esta siendo confluente por diferentes flancos, desde la implementación de políticas educativas en materia de educación superior, constituyendo nuevos dispositivos de racionalización (evaluación, fiscalización y escrutinio) y al estar expuesta a un contexto social más amplio, que conserva un influjo cultural sin reservas. En cuanto a esto, debemos señalar que todavía es poca la información que se posee respecto a cómo es que funcionan los mecanismos de subjetivación de la cultura en general, y al interior de las universidades. Lo que queremos señalar, es que los ángulos a través de los cuales observamos muchos de los cambios que se están generando en las universidades, son percibidos desde la implementación de nuevas políticas de racionalización en materia de educación superior, de la aparición de dispositivos de organización y administración escolar a un nivel estructural (descentralización, privatización, federalización, etc...) y en algunos casos de la modificación lenta (pero segura) de los currículos universitarios hacia una tecnificación e integración del conocimiento a esferas del mercado. Tales ángulos, sirven desde luego para la comprensión de los perfiles que nuestras instituciones de educación superior están viviendo, sin embargo todavía es forzoso proveernos de un lenguaje y teoría pedagógica, que advierta que la globalización entraña procesos mucho más profundos que los que llegamos a advertir en virtud de estos ángulos – sin duda importantes – por lo que se tendría que extender la mirada a espacios connotados también por los procesos de globalización social-cultural que se encuentran fuera, y al mismo tiempo dentro de las escuelas.

Si intentamos discutir y comprender los cambios que la globalización esta produciendo en las universidades, es válida proyectar la noción de una pedagogía crítica que problematize los

lenguajes, los símbolos y los arquetipos que la globalización esta activando no sólo (ni del mismo modo) en las universidades sino en la generalidad de los espacios sociales. Para esto es primordial que echar mano de una noción de pedagogía crítica, que se aproxime a estos procesos, a partir de los cuales, estudiantes, profesionistas e individuos en general, se reconocen así mismos y a los otros; procesos que van generando modos de individuación y personalización de la gente, cuyos puntos pedagógicos dominantes son el establecimiento de tecnologías, dispositivos y prácticas pedagógicas orientadas a la constitución y formación de sujetos. Donde tendríamos que aceptar, las tendencias contradictorias de fragmentación y homogeneización humana que están primando en la sociedad.⁹⁰ El punto cardinal que sugiere mirar de otras formas a la pedagogía y a los objetos pedagógicos, puede fundamentarse, en que las universidades (vistas como objeto de estudio y espacios socioculturales) se ven penetradas por formas culturales que no suelen adquirir relevancia, tanto porque no están previstos en la planeación y el diseño del currículum universitario, y formalmente inscritos en su estructura formal (programas); y porque las formas de explicar los procesos que la universidad vive, están atados a las tendencias y modas dominantes, regularmente dirigidas por una elite o *intelligensia técnica*, dentro de las cuales, las experiencias que se producen fuera de la universidad y que no pertenecen a ningún ámbito claramente vinculado a la universidad contemporánea (conocimiento útil, disciplinas plenamente aceptadas o dispuestas a la mutación constante, objetos de estudio reconocidos y validados por las comunidades científicas globales e investigaciones rentables o aplicables, etc...) son menospreciados u omitidos. Esta forma de encuadrar el aprendizaje y el conocimiento por parte de la *intelligensia técnica* en las universidades y de ciertas pedagogías autonómicas progresistas, radica en que -queriendo y no- aplaca de diferentes formas las historias y las experiencias que poseen los estudiantes y que significan una modalidad de conocimiento y práctica significativa para ellos.

Las universidades obran en conjunto con otros nucleamientos colectivos, que sin darse cuenta plena, van tejiendo maneras específicas de cultura, al mismo tiempo que van desechando otras. Las maneras por las que optan las instituciones están sobrecargadas hacia una cultura a la que no se le hace el suficiente caso. Nos referimos a formas culturales - que identificaríamos como fantasmas, sino es que produjeran efectos y poseyeran voces atronadoras - que dentro de las escuelas forman parte del imaginario cultural y social, aunque no del currículum universitario formal, nos referimos a expresiones por llamarlas de algún modo, provenientes de la cultura popular. A este respecto, es sintomático que las pedagogías (en términos de teorización y práctica) no contemplan que el currículum universitario no ha sido capaz de advertir dentro de su organización y ordenamiento disciplinar, la incidencia que tienen los fenómenos ligados a la cultura popular. Hugo Zemelman es claro al señalar que actualmente la cultura esta siendo desalojada de la universidad (que no los conciertos de música de cámara, las veladas de cine o los recitales de poesía, prácticas y expresiones cercanas a la alta cultura), específicamente la cultura ha sido expulsada del currículum universitario, pues las expresiones culturales cercanas al sentimiento y la memoria de la gente (como la historia) regularmente no son dignos de discusión o análisis universitario. Ello supone la implantación de una lógica que trasciende el diseño y la organización curricular (aunque pase por ellos), y que esta compuesto por políticas culturales desplegadas a forjar disposiciones y maneras de pensar.

Lo que intentamos señalar es que la pedagogía crítica puede proporcionar nuevas formas de saber y conocimiento que en determinado caso contribuyan a reformular los alcances y limitaciones del aparato escolar en general y de las universidades en particular. En esta materia, es significativo establecer nuevos objetos pedagógicos y otras categorías de comprensión, pero es de vital importancia construir nuevas formas de problematización a viejos y nuevos objetos de reflexión

⁹⁰ Lo que permite reexaminar la categoría de sujeto, empleando incluso la definición un tanto negativa, pero potencial que de Foucault al sujeto, al presentarlo como: *"sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia de sí mismo"*, donde la parte última de su afección, deja abierto un canal para pensar nuevas y más radicales formas de *concienciación* en el mundo. Que pueda originar y orientar la formación de sujetos en sentidos más plurales, democráticos y justos, que puedan colocarnos ante la historia en base a la necesidad de una realidad nueva (Zemelman, 1998).

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

pedagógica. Tomemos como elemental ejemplo, el asunto de la influencia que tiene la televisión en la constitución de la experiencia cotidiana y de cómo es prácticamente imposible que los individuos desechen sin más, el significado y el sentido que en su vida social produce (es cierto que existen algunos indicios de investigación que intentan explorar la importancia de la televisión en la educación, pero raramente es vinculado, preguntarse cómo esta carga cultural televisiva se articula a los posicionamientos sociales y políticos de los sujetos dentro y fuera del aparato escolar). A este respecto las pedagogías -la generalidad de ellas- rechazan de antemano la posibilidad de incorporar a sus discusiones y teorizaciones elementos de la cultura popular. Existen así pedagogías (de todo tipo, progresistas o críticas, tradicionales o instrumentales) en las que se genera una dicotomía entre aquello que es susceptible de constituir un campo intelectual y disciplinar, y de aquellos elementos que por su considerado "bajo perfil" disciplinar y epistémico, es excluido o desautorizado como elemento pedagógico. En ese sentido, parece ser que basta con que un elemento conceptual pertenezca a un campo pedagógico reconocido y aceptado por su tradición o su amplia colocación dentro del imaginario, para establecerse como un objeto de primer orden; ahí está el asunto de la capacitación (que no pensamos únicamente como práctica profesional), que es reconocida como una ámbito aceptado y asumido como propio de una intervención pedagógica, ¿pero existe alguna profundización respecto a la tradición de la que proviene y a la cual obedece?, ¿qué tipo ejercicio profesional supone la capacitación? y sobre todo ¿a que tipo de práctica y producción sociocultural más amplia obedece?. Este mero ejemplo adquiere relevancia, no tanto por el asunto de la capacitación, ya que podríamos citar otros, sino por el hecho de que ciertos elementos ocupan un lugar privilegiado dentro de la discusión y reflexión pedagógica, entre tanto otros son ignorados. Bajo esta idea es que permanece el papel de la cultura popular como un objeto pedagógico arrinconado y descartado, de un campo pedagógico actual en un marco de globalización (como lo están los derechos humanos, la cuestión de la ecología, la guerra, etc...)

Si consentimos en que este contexto social esta marcado, por el predominio de los medios masivos y la cultura popular, y contra la cual - no sólo la universidad sino cualquier institución educativa - es difícil o casi imposible que rivalice (a este respecto no pretendemos señalar con dedo acusador a los medios masivos y particularmente a la cultura popular. Por el contrario sostenemos que en tiempos de globalización ni es posible ni es política y pedagógicamente correcto prescindir, de aquellos elementos que configuran de algún modo la cultura popular globalizada). Si como hemos mantenido a lo largo de este trabajo, la globalización es tanto un esfuerzo por homogeneizar y descentrar a los individuos cultural y políticamente, es casi una ironía que uno de los mayores flujos culturales a este respecto sea regularmente inadvertido en términos pedagógicos. Si pensamos que la globalización instituye no sólo políticas económicas a nivel global sino instaura formas y estilos de vida, a partir de forjar una serie de representaciones culturales y sociales potentes, por mediación de la cultura popular, es importante resaltar, que si se desea configurar algunos elementos que contribuyan a comprender cómo se produce la subjetividad en un individuo en un contexto de globalización, será importante subrayar que las universidades son espacios no únicamente de transmisión sino primordialmente de producción cultural. producción cultural que se halla en relación directa, hacia aquello que ocurre fuera del aparato escolar y que es experimentado por el individuo a través de la cultura popular.

Parte de las dificultades por obtener una comprensión pedagógica crítica de la globalización -quizá no la única- pasa por extender las usuales categorías y marcos de explicación pedagógica, a la incorporación de modos culturales que son asumidos fuera de la escuela pero que siguen funcionando dentro de ella, ya sea interpellando o reforzando las distintas visiones y prácticas hegemónicas dentro de la escuela o bien constituyendo prácticas de ruptura cultural y política, y como elementos o textos sobre los que se producen los procesos de subjetivación. Ello implica una noción de pedagogía que venga a reconocer que existe un poder cultural que habita fuera de las escuelas, y que pertenece a otras tradiciones y otras historias de vida, pero en las cuales los estudiantes se hallan involucrados de varias maneras. Lo cual representa instituir no sólo una nueva fraseología pedagógica, sino fundamentalmente una mejor y más profunda forma de problematizar a las universidades, creando una articulación entre los distintos lenguajes hegemónicos que la globalización produce y las formas que tienen los individuos para

experimentar tales locuciones dominantes, es decir, reexaminar la cuestión del lenguaje y la experiencia de los estudiantes en la globalización. Esto será siempre importante, dado que el lenguaje posee una naturaleza social, es histórico y políticamente específico, por lo que entrelaza relaciones diversas con el poder y el conocimiento hegemónico, de donde la subjetividad abreva para constituirse en dominio y acción de una experiencia social igualmente específica. Este punto tiene su fundamento teórico y social, pues se inscribe en la necesidad de mirar de otros modos, los procesos y los soportes de subjetivación neoliberal, es al fin y al cabo, un reconocimiento respecto a la batalla que existe *"sobre como nombrar y transformar la experiencia [...], y en la lucha por el cambio social"*(Giroux, 1998). El asunto es reconocer que pueden ser constituidas intervenciones críticas (discursivas y prácticas) que reformulen y en su caso posicionen conceptos como subjetividad, sujeto y lenguaje conjuntamente ligados a las producciones culturales dominantes, instituidas como entes permanentes de escolarización, educación y formación, que de alguna suerte permanecen aceptadas o incontestadas política, cultural y pedagógicamente.

El tipo de pedagogía que se inscribe en esta empresa cultural, reconoce que se producen procesos pedagógicos más allá del aula de clases, que sin embargo alimentan la conformación de subjetividad social. En este caso la experiencia obtenida por el estudiante fuera del aparato escolar, es llevada o extendida a la escuela misma. Estas formas culturales son un componente social y político de los estudiantes, y representan elementos indispensables para comprender la formación de la subjetividad y la identidad escolar, profesional y social de los individuos. Un espacio cultural importante dentro de la globalización, lo constituye la llamada cultura popular. El que una pedagogía se centre en la cultura popular tiene la prerrogativa de inscribir dentro de su propia comprensión pedagógica, el hecho de que los estudiantes poseen de por sí y antecedendo a su incorporación a la escuela cierto tipo de conocimiento:

*"La ventaja de incluir la cultura en el desarrollo de una pedagogía crítica es que proporciona la oportunidad de promover nuestra comprensión de cómo los estudiantes realizan implicaciones en prácticas y formas sociales particulares. En otras palabras, el estudio de la cultura popular ofrece la posibilidad de entender como una política de placer sirve para abordar los estudiantes de un modo que condiciona y a veces afianza las relaciones a menudo contradictorias que los estudiantes mantienen con la escolarización como con la dimensión política de la vida cotidiana"*⁹¹

Este hecho ofrece por lo menos dos situaciones a considerar, la oportunidad de revalorar ciertos tópicos dentro de la pedagogía considerados ajenos a ésta, y considerar que la posibilidad de comprender e intervenir en los procesos de subjetivación, pasa por el entendimiento de que la globalización es una totalidad cuyos artejos es necesario reconocer, pues en ellos se organizan y producen las subjetividades. Dichas articulaciones en estos momentos se gestionan también dentro de la cultura popular; la subjetividad se elabora sobre las bases de la cultura popular (no únicamente, pero su importancia debe ser reflexionada), por lo que igualmente emite significados y sentidos que se articulan a los modos de experimentar mas amplios en un sujeto sea estudiante, profesionista o trabajador.

Hablar de la cultura popular y de su influencia en los procesos de subjetivación, es de algún modo una forma de llamar la atención acerca de cómo ciertos saberes son sistemáticamente omitidos dentro de los intentos por comprender los procesos de escolarización y subjetivación, en estos tiempos marcados por la globalización. Una parte que consideramos vital para entender la globalización neoliberal, es la categoría de cultura popular, que a modo de ejemplo, sirve para ilustrar que una pedagogía que intente ser capaz de romper con la lógica impuesta para pensar e imaginar de manera distinta el mundo del aprendizaje y la subjetivación cultural, deber ser

⁹¹ Giroux, Henry. *Op. Cit.*, p. 214.

un terreno de ideologías y formas culturales impuesto a las masas por la industrias culturales a fin de integrarlas en el orden social existente " (Giroux, 1997), visión parcial y mecánica dentro de la cual los individuos son presa de formas culturales que pedagogizan la cultura popular, como mercancía, ligadas a esta versión se hallan las perspectivas que proponen que la cultura popular es una versión menor, antigua y viciada, siempre en oposición a una alta cultura objetiva y superior que se desarrolla y proporciona en las escuelas, en términos de su apropiación estética, política y educativa. La pedagogía que concibe a la cultura popular de este modo, obstaculiza – a decir de nosotros – la posibilidad de pensar que la cultura popular esta abierta de hecho a la reproducción de estilos y formas de vida, así como a formas de resistencia y contestación, es decir, es necesario visualizar a la cultura en general como un espacio de lucha, donde se producen relaciones de poder, de subordinación y ruptura cuyos efectos se traducen en formas diversas en las escuelas y en los individuos. La cultura popular entonces no se produce al margen de los modos de control y reproducción social, pero tampoco ajena a la instauración de acciones políticas de contestación y lucha:

*"...la gente nunca está meramente subordinada de manera pasiva, ni plenamente incorporada. La gente está empeñada en luchas con, dentro y a veces contra verdaderas determinaciones y fuerzas con tendencias, en su esfuerzo por apropiarse de lo que se le da. Por consiguiente, sus relaciones con textos y prácticas particulares son complejas y contradictorias [...] Si la vida de la gente nunca está meramente determinada por la posición dominante, y su subordinación es siempre compleja y activa, entonces entender la cultura popular requiere que observemos cómo la gente está inserta activamente en lugares particulares de la vida cotidiana y cómo las articulaciones particulares capacitan e incapacitan a su público"*⁹²

El posicionar la categoría de cultura popular, como parte central de una comprensión acerca, de cómo se producen los sujetos y las subjetividades en la globalización y de cómo las universidades participan en estos procesos, se debe a que la globalización detenta un poder cultural tan complejo que comprende entre sus relaciones, la vida diaria de los individuos. Pedagógicamente esto es notable, porque las formas culturales populares que se fabrican en la globalización, se invierten de principios pedagógicos que presentan modos de enseñanza y aprendizaje, formas de enculturación y formación que enlazadas a otras formas de cultura, habitan o discapacitan a la gente al exterior e interior de las universidades.

Una pedagogía crítica reclama a la cultura popular como un lugar complejo asociado a formas culturales diversas, ya sea que estén identificadas a una cultura de masas, compuesta por diferentes expresiones (televisión, cine, radio, deportes, espectáculos, revistas, etc...) pero no reducida a ella, sino en complementariedad a formas culturales igualmente subalternas de lo que se considera alta cultura (las llamadas culturas tradicionales o étnicas, o bien las formas culturales de resistencia como las proletarias o las contraculturales), que sin embargo proporcionan también modos de resistencia y producción simbólica, que colocan a los individuos en posiciones no sólo de simple asimilación sino de transacción y contestación.

En ese contexto, estamos en condiciones de señalar que existen algunas pedagogías pretendidamente críticas, que realizan una distinción tajante, respecto a que la cultura superior o alta cultura, es el único terreno donde se posibilita pensar con verdadera autonomía ideológica, creatividad y crítica, los procesos del capitalismo avanzado; por lo tanto se privilegian particulares formas de producción estética, musical, literaria y de tradición filosófica. En tanto que la cultura popular en sus diferentes variantes es sólo un terreno donde se comercia y se domina a la gente, o bien es un sitio que produce expresiones incivilizadas o bárbaras de cultura. Abriendo un paréntesis, este aspecto es de llamar la atención pues particularmente en América Latina, se sostiene implícitamente que el conocimiento (con mayúsculas) se produce y se genera en otras latitudes, ligadas a las múltiples tradiciones anglosajonas u occidentales, y generalmente en otro

⁹² Cit. Pos. Giroux, Op. Cit., p. 223-224.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

130

creatividad y crítica, los procesos del capitalismo avanzado; por lo tanto se privilegian particulares formas de producción: estética, musical, literaria y de tradición filosófica. En tanto que la cultura popular en sus diferentes variantes es sólo un terreno donde se comercia y se domina a la gente, o bien es un sitio que produce expresiones incivilizadas o bárbaras de cultura. Abriendo un paréntesis, este aspecto es de llamar la atención pues particularmente en América Latina, se sostiene implícitamente que el conocimiento (con mayúsculas) se produce y se genera en otras latitudes, ligadas a las múltiples tradiciones anglosajonas u occidentales, y generalmente en otro idioma pero no son problematizadas como formas culturales de dominación. Cuestión que desde hace algún tiempo comienza a ser analizado tanto por los Estudios culturales como por los Estudios poscoloniales.

En todos estos aspectos subyace una posible comprensión de los procesos de globalización en los que se enmarcan, los modos en que se elabora la subjetividad y la experiencia en los sujetos, para esto la cultura popular puede ofrecer un terreno de articulación compleja, ya que en la cultura popular se mueven procesos pedagógicos que cotidianamente activan el consentimiento o el rechazo de determinadas prácticas y símbolos:

*"Lo que esto supone más concretamente es que el contenido de la cultura popular no se puede entender como un contenido especificado de antemano; por el contrario, su contenido es producido como las relaciones ideológicas e institucionales estructurantes de la función de una sociedad dada para sustentar las diferencias entre lo que constituye la cultura dominante y lo que no"*⁹³

Si pensamos que la cultura popular es un lugar más complejo de lo que se presume, y que puede brindar algunos ángulos de comprensión sobre cómo se elaboran los procesos de subjetivación, se debe a que la cultura popular (nos referimos a sus expresiones, símbolos y relaciones) esta inserta en una trama social y política específica que produce sentidos, no sólo los transmite, dicho de otro modo, los individuos que participan de la cultura popular globalizada se enfrentan a tecnologías culturales estructurantes de sentido, que tarde o temprano producen operaciones de sometimiento o resistencia, pero aún más, llegan a colocar a los individuos de manera contradictoria (simultáneamente dentro y fuera de los márgenes), es decir producen, modalidades complejas de subjetividad.⁹⁴ El hecho de que parezca tan importante el asunto de la cultura popular para la pedagogía crítica se revela porque:

*"...la cultura dominante intenta asegurar, tanto semántica como afectivamente, mediante la producción de significado y la regulación del placer, la complicidad de los grupos subordinados. En lugar de rechazar e ignorar simplemente las tradiciones, ideologías y necesidades que surgen de las culturas de los grupos subordinados, la cultura dominante intenta apropiarse y transformar los procesos ideológicos y culturales que caracterizan el terreno de lo popular"*⁹⁵

La cultura popular puede proporcionar un basamento interesante, no tanto para sugerir contenidos posibles de ser aprendidos o incorporados a las prácticas pedagógicas o del currículum universitario, cuestión que podría contemplarse (pero no se trata de enumerar algún listado, de lo que es pertinente de ser revisado en las aulas) sino más bien, ofrece la posibilidad de damos

⁹³ Ibid. p. 222

⁹⁴ Puesto que la cultura popular es un terreno productivo y complejo, de dominación y lucha, Henry A. Groux señala que el principal término que define a este proceso, es el de *productivo*, con el que se alude a la construcción y organización de prácticas adoptadas tanto por la cultura dominante como por los grupos subordinados a ésta, lo cual procura un espacio para generar y justificar experiencias y formas sociales específicas, que derivan en formas diversas de vida, formas de vida que se recrean en relaciones asimétricas de poder.

⁹⁵ Ibid. p. 224

cuenta, de que ciertos ángulos de discusión deben ser revalorados, y que esto pueda contribuir en algún sentido a configurar un terreno o campo problemático, que tenga a bien discutir algunos tópicos, que acrecienten nuestra comprensión sobre la universidad, la subjetividad, la cultura popular y por supuesto a la pedagogía misma. Ello tendría que mirarse como una aproximación a ciertos continentes de conocimiento que permanecen subordinados a lógicas de exclusión cultural y política, pero a su vez también a cierta tendencia pedagógica a limitar (a través de la comprensión) las posibilidades de las pedagogías, sobre todo cuando en aras de proyectar constructos teóricos, disciplinares y epistemológicos críticos, se constituyen como pedagogías canónicas, instituyendo regímenes de corrección y verdad, soslayando la posibilidad de ensanchar las discusiones y las temáticas que sobre pedagogía se realizan.

Al lado de esto pensamos, emergen algunas discusiones un poco más concretas que simultáneamente deben llevarse a cabo. Ante la necesidad de contribuir a la construcción de una pedagogía radicalmente crítica, de sí misma y de los marcos de observación y discusión dominante, se podrían generar algunas huellas que caminen hacia la problematización de las pedagogías críticas, hacia la reconfiguración de la intervención pedagógica en el aula, y también hacia la reformulación de conceptos como el subjetividad. Ello serviría a decir de nosotros, a posibilitar nuevas y más complejas aproximaciones a las universidades, a sus formas de educación, a las maneras en que ordena el espacio social universitario, a los procesos a través de los cuales produce subjetividades y sujetos. En tiempos que habría que decir, son bastante conflictivos para las universidades en general, y particularmente para la constitución no sólo de subjetividades sino de verdaderos sujetos sociales y políticos.

ELEMENTOS PARA PROBLEMATIZAR UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA CENTRADA EN LA SUBJETIVIDAD Y LA UNIVERSIDAD.

Bajo esta serie de ideas vamos a culminar nuestro trabajo, proporcionando algunas líneas de discusión necesarias para los motivos arriba descritos y que consideramos centrales para constituir un marco problemático y relacional, a este respecto vamos a sostener una proposición breve, que tendrá a bien considerar: algunos ángulos problemáticos que impulsen la construcción de una pedagogía crítica. Que en determinado momento reconozca la posibilidad de ir generando elementos conceptuales (de manera provisoria) que puedan atender de forma creciente (ligándose a otros) el papel complejo de la subjetividad y la universidad. El desarrollo de estos ángulos de reflexión, se dará sobre la base de una consideración general, que en el mejor de los casos coadyuve a una "arquitectura de discusión" entorno al papel de la pedagogía con un sentido crítico, y con respecto a las posibles relaciones que entraña con la formación de sujetos y con la universidad.

Haciendo uso de una "arbitraria reducción", podemos retomar la noción de que la pedagogía es vista actualmente (independientemente de que se le conceptualize como saber, disciplina o ciencia) asociada a una profesión, o a diversas prácticas profesionales ligadas a la enseñanza, a la educación, al aprendizaje, al fenómeno educativo, a la formación de sujetos, etc... Pero que de algún modo supone la teorización e implementación de prácticas pedagógicas de intervención hacia otros, sean niños o adultos, sea en espacios escolares o extraescolares. Esto nos ayudará como "piedra de toque" para encuadrar a las pedagogías en uno de sus puntos más señalados y concurrentes dentro del imaginario social: la actividad docente, la cual connota intervenciones discursivas y prácticas como ejercicio profesional y político-social.

En este sentido la pedagogía (nos referimos a "ella" en términos genéricos y plurales) halla sus elementos originarios a partir de significarse como una práctica en términos de conducción social, teniendo como basamento central la actividad docente: esta comprensión se explica en tanto la docencia es vista como una actividad socializante, transmisora de ideología, sobre todo si se le

mira envuelta desde el proyecto de modernidad, así la pedagogía *"es una invención moderna (...)* surge en el contexto histórico, económico, político y cultural de las formaciones occidentales, como expresión práctica de su praxis social". En ese entendido sostenemos que tal proyecto de modernidad se finca como un movimiento de totalidad, ya que ofrece en extremo la edificación de la razón científica en virtud de que *"su programa indica la búsqueda de la sistematización, la certeza y el discurso expositivo de la actividad racional"*. (Hoyos medina, 1997). Proveniente de esta expresión histórica y amalgamada por múltiples contradicciones, la pedagogía es definida constantemente como una práctica ideologizante, pues supone que a través de metódica planeación, organización y control de las estructuras y elementos educativos, los sujetos pedagógicos transmiten pautas y normas político-culturales de corte hegemónico, que circulan como "naturalmente inherentes" a la cultura y la sociedad.

Prosiguiendo esta tendencia, la pedagogía en la modernidad han sobrepasado distintas etapas de afirmación y pugna, sin embargo hoy día, se halla reclusa en una mezcla extraña que va de una argumentación práctica a partir de visiones técnico-instrumentales, pasando por una fundamentación social como imagen objetiva y aséptica de los procesos pedagógicos en los que interviene, la cual sustenta la actividad docente como una práctica ideológica y normativa considerada indispensable para el control y la regulación social; olvidando de sí, el instante primigenio que ubico a la pedagogía como un relato consustancial a la infancia, y posteriormente ligada y a la conformación de un proyecto crítico de la formación. La pedagogía dentro de la modernidad, o propiamente dicho por el efecto de la funcionalización de la modernidad misma, se aplica insistentemente bajo una visión reducida a ámbitos operativos, políticamente ahístoricos y culturalmente aporifísticos, que como disciplina o relato pedagógico disminuyen significativamente sus posibilidades. Es un hecho que bajo este proyecto de modernidad (erosionado, agotado o no) la pedagogía se contradice, se conflictúa, pero al mismo tiempo permite problematizar el porvenir de su ejercicio. La pedagogía en la modernidad obviamente ha ido mutando, de un instante primigenio que la sitúa en el correlato principal de la infancia (Comenio, por ejemplo), y de ahí a la imagen vuelta simulación, de una pedagogía instruccional, acunada en una práctica y en un discurso prescriptivo, socialmente normativo y pedagógicamente antiformalivo.

A este respecto, se puede consentir, en que estamos instalados en una pedagogía que se niega a reconocer la naturaleza política de la educación, donde la pedagogía, como una serie prácticas y discursos culturales con diferentes cargas ideológicas, permanece a su vez cautiva (en su cuasi misión modernizante) de contribuir a toda prescripción social que garantice el primado de lo racional sobre lo real, lo cual permea ¿el qué y el cómo, de la comprensión y el conocimiento que reproduce y construye la escolarización?. La relación entre pedagogía y modernidad se funda en el proyecto limitado a una razón cerrada, fijada en una perspectiva que se reduce actualmente de manera peligrosa, a una relación en la que se despliegan determinados medios dispuestos a conseguir eficaz y eficientemente ciertos fines, la pedagogía ha sido "tendencialmente" la panoplia social de este discurso, de tal suerte que la escuela es cada vez más sesgada, administrada y fiscalizada.

La necesidad de forjar una pedagogía radical debe prestar atención, al cruce cultural y social que han tenido históricamente las pedagogías. Reconociendo que dentro de las prácticas y teorizaciones de las pedagogías, la mistificación de ideologías conservadoras y liberales, traducidas en distintas formas pedagógicas de positivismo y conductismo, han representado un nutrimento a la despolitización del conocimiento, de las prácticas pedagógicas y del aparato escolar mismo. En ese supuesto, la pedagogía crítica como una práctica discursiva y problematizadora, propone observar la práctica educativa y pedagógica como formas de política cultural, es decir, como una introducción a formas subjetivantes de la experiencia, adoptando posiciones específicas, implícitamente políticas, sociales y culturales, respecto al conocimiento, a la práctica en las escuelas y al mundo social más amplio. Por otro lado, es indispensable evidenciar que tal problematización, según vemos, es consustancial a la idea de reconfigurar aquellas suposiciones que reducen a las pedagogías de hoy día, a una configuración pedagógica,

⁹⁶ Hoyos Medina, Carlos Ángel. et al. *Epistemología y objeto pedagógico: ¿la pedagogía es una ciencia?*. p. 19.

social y política que llegan a ser aceptadas como certezas inapelables (la *pedagogía tiene por objeto de estudio a la educación, su práctica es la docencia, su objetivo mejorar los métodos y estrategias de enseñanza y facilitar el aprendizaje*). Si tenemos por intención forjar una visión pedagógica contractual y en cierto sentido contrahegemónica, es ineludible deconstruir estos supuestos por más obvios o vacilantes que parezcan, por tanto esbozamos tres líneas provisionales a seguir. Así proponemos, tres objetivos que prologuen la necesidad de problematizar a la (s) pedagogía (s) sobre la base de algunos elementos, que corresponden a las distintas y variadas encarnaciones que a producido, el problema del conocimiento, el carácter o naturaleza de un conocimiento pedagógico; atribuibles directamente al proyecto de modernidad, o más precisamente, a la modernización venida de esta, dicho en otro tono, a la funcionalización de la modernidad como hito unidimensional o totalitarismo racional :

- a) Como mero comienzo se pueden reconfigurar los "conceptos" o "elementos" que suelen ser considerados básicos o sustantivos a la pedagogía: *Docencia y didáctica* por ejemplo, esto implica inmiscuirse plenamente en el debate acerca de cuál es la función de la pedagogía como práctica social y cultural. Cuestión que pasa por problematizar el carácter epistemológico y teórico-metodológico que vehiculiza nuestra práctica y discurso pedagógico, lo cual plantea la revisión crítica de sus prácticas discursivas, de sus relatos justificantes y de los posibles regímenes de verdad que autoconstituye y que sirven para acotar su propio discurso-práctica, así como las de otros.⁹⁷ Cuestión que se enlaza con el problema de la constitución y producción de un conocimiento pedagógico alterno a las líneas dominantes del discurso y práctica pedagógica. Toda esta situación reclama una discusión amplia sobre la actualidad y posibilidades de la pedagogía como saber, disciplina o práctica profesional humano-social; *"en otras palabras, la reflexión y el análisis en los planos epistemológicos y teórico se relacionan con el papel que jugamos los "educadores" en cuanto a la reproducción, resistencia y construcción social, cultural y pedagógica"* ⁹⁸.
- b) A este respecto, sería posible redefinir las distintas versiones que se tienen para delimitar o acotar la práctica cultural, social y política de las pedagogías (y por ende de los pedagogos) para no centrarlas únicamente como expresiones de un campo laboral profesional ligado a la enseñanza o a la educación escolar por ejemplo, por lo que nosotros preferimos en ampliar la denominación de la intervención pedagógica como una práctica pedagógica y cultural que este atenta a reconocer sus servidumbres o amarras no únicamente epistémicos y teórico metodológicos sino también culturales y políticos, que se deriva tanto de la tópic anterior, como del análisis sobre lo específico que entraña la tarea profesional, el saber y la producción del conocimiento en las pedagogías, y de cómo se implican en la reproducción, resistencia o constitución de la subjetividad social en sociedades dominadas por una racionalidad instrumental.
- c) Recontextualizar los vínculos socio-culturales de las pedagogías, significa reconocer que su "práctica" puede signarse como un ejercicio de mediación, entre las necesidades individuales y las necesidades sociales, tensadas a su vez, por las condiciones históricamente determinadas, a partir de la historia, el lenguaje y la cultura dominante, que funcionan como elementos esenciales para la regulación y control social de una sociedad, y que en algún momento posibilitan la autocontestación y la emancipación a ese mismo lenguaje y a esa misma cultura, es decir, la incorporación del lenguaje, el reconocimiento de la historia y la apropiación de la cultura puede llegar a generar un significado y sentido que se aglutine en torno a una modalidad subjetiva alterna y liberadora a la impuesta, en tanto la resingularización de la formación y la reconfiguración de la subjetividad. Planteada como una ruptura de pautas, en tanto, formulación de "verdaderas" alternativas contrahegemónicas de significado y sentido.

⁹⁷ Ello supone lo que Michel Foucault llama la distinción de los diversos tipos de límites que se constituyen como sistemas de exclusión, que determinado pensamiento busca enfrentar y ante los cuales, construye espacios que hagan posible crear un pensamiento organizado de tal manera que trascienda dichos límites: " A) Aquellos que conforman <<lo prohibido>> como resultado de los <<sistemas de exclusión>>, que se refieren a la presencia de patrones culturales que marcan lo que se puede ver o no ver, y en consecuencia, de lo que es pensable; B) los que resultan como manifestación última del orden que expresa la voluntad de verdad, con su ensamblaje institucional y de prácticas, en función de algo que se impone como deseable; C) los límites propios de la organización de la ciencia en disciplinas particulares que representan ciertas modalidades de apropiación, en base a lo que se acepta como la racionalidad adecuada a la voluntad de verdad [...]" (Cf. Pos. Zemeñman Merino, Hugo. Op. Cit. p. 39).

⁹⁸ Cfr. Alicia De Alba. et al. *Teoría y educación; entorno el carácter histórico de la educación.* p. 10

pedagógicamente opresivos, para luego rápidamente instituir determinadas prescripciones pedagógicas tendientes a desgastar tal marco, sino por el contrario, utilizar sobre una pedagogía crítica, a la crítica misma. Intentando en este proceso, no sólo promover caminos teóricos y narrativamente posibles, sino que puedan ser plenamente viables, para ser ubicados como ángulos que sean susceptibles de crítica y diálogo, de articulación y reconstrucción. Una pedagogía crítica debe estar atenta a los problemas que surgen cuando se intenta generar un discurso basado en la crítica, que tenga a bien romper con el bloqueo histórico y las distintas lógicas operativas de la razón instrumental:

"El problema es resolver cómo la razón podrá trascender los límites histórico-culturales que se imponen, en un momento en el que las categorías críticas han perdido su significado relegándose al plano de lo puramente especulativo y fantasioso. Si por crítica entendemos la capacidad para enfrentar, desarrollar y sostener una actitud racional de manera de <<comprender la realidad sin mutilarla>>, debemos aceptar, entonces que ella no se traduce en un listado de <<categorías críticas>>, sino en la lógica constitutiva de ellas. Es decir, en la lógica de construcción de la relación de conocimiento que es el único modo de resolver la cuestión del desfase histórico de los constructos conceptuales"⁹⁹

La constitución de una pedagogía crítica se articula a posiciones más amplias, que igualmente luchan por constituir un pensamiento sociohumanístico, que se opone a la disociación entre la construcción de un contexto histórico y un sujeto activador de realidades. Problemática que supone "elevarse para reconocer nuevos espacios" (Zemelman, 1999), espacios no únicamente referidos a una cuestión cognitiva o gnoseológica, sino que responden también a una necesidad de conciencia nueva, una necesidad de otra realidad y de una necesidad de subjetivación alterna a la dominante. La pedagogía crítica debe estar dispuesta a reconstituirse constantemente, como una ruptura ante los límites que se muestran como capaces de obnubilar la constitución y el reconocimiento de distintos lenguajes críticos, lenguajes que operan muy por encima del pensar instrumental, en tanto no se reducen a explicar la realidad o fundar un lenguaje de llana aplicación. Este planteo significa entre otras cosas caminar hacia otras formas de pensamiento, que Zemelman define como una necesidad por:

"... encontrar una forma de razonamiento que transforme a los parámetros de su propio objeto de estudio, obligando a encontrar mecanismos de distanciamiento que no se restringen a simple <<sociología del conocimiento>>, sino que constituyen mecanismos de objetivación del sujeto, en la medida que su propósito no es construir estrictamente un nuevo discurso sino romper con las estructuras que se imponen"¹⁰⁰

Desde este ángulo de observación, se pretenden ampliar las posibilidades de una razón inactiva, crítica sobre sí misma, más cercana al espíritu de una conciencia crítica, pensada como aquella que se relaciona con la potenciación de la realidad y con el conocimiento de opciones, que a entregarse a la fuerza de una ciencia que determina opciones de conocimiento y vida. Este planteamiento expresa que el desarrollo del pensamiento, está atravesado por procesos histórico-culturales que enmarcan y condicionan su estructuración. Procesos que es necesario descubrir, dados los modos en que suele atender y representar visiones, no únicamente sobre un objeto de estudio, sino porque pondera determinadas visiones de realidad, excluyendo la posibilidad de que se constituyan otras. Y por lo tanto adyacentemente subraya las maneras en que los sujetos observan y se relacionan con la realidad.

Así se puede advertir que para generar algún marco crítico de pedagogía, se tiene que replantear, el que los modos de pensamiento que circundan nuestros maneras de explicar, comprender e

⁹⁹ Zemelman, Op Cit., p. 50.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 41.

planteamiento expresa que el desarrollo del pensamiento, esta atravesado por procesos histórico-culturales que enmarcan y condicionan su estructuración. Procesos que es necesario descubrir, dados los modos en que suele atender y representar visiones, no únicamente sobre un objeto de estudio, sino porque pondera determinadas visiones de realidad, excluyendo la posibilidad de que se constituyan otras. Y por lo tanto adyacentemente subraya las maneras en que los sujetos observan y se relacionan con la realidad.

Así se puede advertir que para generar algún marco crítico de pedagogía, se tiene que replantear, el que los modos de pensamiento que circundan nuestros maneras de explicar, comprender e intervenir pedagógicamente, están directamente ligados con la relación particular que dicho discurso y práctica sostenga con la realidad. Por lo tanto se tiene que partir del hecho, de que actualmente los modos de razonar y aún más, las maneras dominantes que poseemos para apropiarnos de la realidad, se estancan en una lógica instrumental, inductiva y predicativa en explicaciones; por lo que de nueva cuenta pensamos (apoyándonos en Zermelman) que es preciso distinguir los modos regulares de apropiación que se tienen y que pueden corresponder a dos formas de opción apropiativa que podemos diferenciar, al momento de constituir una forma compleja de pensamiento, tal intento indica vislumbrar el marco que compartimentaliza el conocimiento, y aquel que es susceptible de constituirse como un modo de razonamiento abierto a la reconstrucción y la articulación de lo determinado o dado; y aquello que puede encarnar en maneras inéditas de razonamiento, que sean posibles de estructurarse. Dicha consideración advierte que la razón puede perfectamente moverse en base a:

- CONFORMIDAD CON LO DADO.

- NECESIDAD DE REALIDAD

- HOMOGENEIZACIÓN DEL PENSAMIENTO EN BASE AL PREDOMINIO DE LA RACIONALIDAD TECNOLÓGICA.

- PLURALIDAD DE LENGUAJES

- CONOCIMIENTO CODIFICADO

- TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN CONCIENCIA Y VOLUNTAD DE HISTORIA

- OCULTAMIENTO DEL MOVIMIENTO DE LA REALIDAD.

- AMPLIACIÓN DE LA REALIDAD COGNITIVA¹⁰¹

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Es este marco, una pedagogía crítica nos obligaría a dar cuenta, a cómo las maneras que solemos utilizar para comprender los fenómenos educativos y las prácticas centradas en la formación, son limitadas – en este sentido, este trabajo es en cierto momento autoreferente a esta condición – pues se concentran en las resultantes de los procesos de formación (o sea en los productos) o en las posibles determinantes que las provocan (estilos de vida, formas de conocimiento o bien, políticas educativas). Por lo que es valido reconstruir más ampliamente los lazos que toda producción y configuración de conocimiento posee. Este planteo supone avanzar a formas de comprensión reciente que sobre los sujetos se tienen y se necesitan, cosa que de algún modo apunta a reconocer las posibilidades de intervención que se tienen en la constitución de los sujetos.

Ello requiere moverse en niveles de articulación diversos, pero siempre en relación a una especificidad histórica, política y cultural. A partir de estos enfoques, podemos reflexionar sobre la predominancia de los discursos y las prácticas más cercanamente relacionadas, con la racionalidad instrumental que ha venido permeando a las instituciones. Racionalidad que a soportado a una pedagogía como real expresión de la razón instrumental, condicionada a una política educativa eficientista, que ha encuadrado a la educación como un intento –por demás

¹⁰¹ Ibid. p. 56

persistente- de capacitar y habilitar a los individuos a formas pedagógicas exentas de toda complejidad. Sin embargo habría que tensar aun más esta posibilidad.

En ese intento vale la pena considerar lo expuesto por Foucault, cuando señala que es pertinente "no tomar como un todo la racionalización de la sociedad o la cultura, sino analizar este proceso en diversos campos, cada uno en referencia a una experiencia fundamental: la locura, la enfermedad, la muerte, el crimen, la sexualidad, etc..." (Dreyfus y Rabinow, 1985). A lo cual podríamos añadir la escolarización y la vida cotidiana como experiencias fundamentales de subjetivación. Esto implica reconstruir los modos específicos en que se constituye una racionalidad, es decir, se debe analizar de manera creciente como la racionalidad es simultáneamente distintas racionalidades en situaciones y campos específicos. Por lo que sus articulaciones obedecen a diversas y contradictorias relaciones, vinculadas siempre a un contexto o contorno cultural y político determinado, pero abierto a múltiples encarnaciones de significado y sentido. Un ejemplo de esto sería, lo que sucede actualmente en la universidad con la asunción del neoliberalismo y la globalización, y de cómo las IES en este contexto, han ido modificando lentamente sus patrones de organización, administración y gobierno, primero en correspondencia a una nueva relación con el Estado mexicano, segundo como una asimilación a las políticas educativas que en materia de educación superior se están realizando y tercero, a la transformación de las universidades como instituciones educativas y sociales en el marco de la sociedad del conocimiento, como un fenómeno a escala global. Esto implica que nuestra reconstrucción de la subjetividad social que se desarrolla en las universidades, debe contemplar que relaciones entre instituciones diferentes, entre actores también diversos y de discursos y prácticas distintas, están siendo hilvanadas desde ángulos, actores y discursos específicos para cada ámbito en que se constituye la subjetividad. Dicho de otro modo, la globalización y el neoliberalismo, se anuda a través de lo que consideramos la racionalidad instrumental, neoliberal, tecnológica, etc... La cual procede de distintos modos y con estrategias diversas para construir la hegemonía de tal racionalidad. Abundemos un poco más en el ejemplo, las políticas educativas en materia de educación superior se hallan conectadas desde luego a un determinado tipo de racionalidad -aunque sea prácticamente imposible delimitarla del todo- que fija las pautas enunciativas y prácticas que van a condicionar el ejercicio de una institución como las universidades, pero tales políticas educativas no proceden del mismo modo para todas las instituciones como tampoco se traducen lineal y fielmente en la experiencia escolar, es decir, las políticas educativas se derivan de una determinada forma de racionalidad que podemos llamar neoliberal o instrumental -que ni es la única pero sí la más dominante, eso está claro- pero esta racionalidad ni se elabora ni se organiza del mismo modo en todas las instituciones, así como tampoco obtiene el mismo desarrollo que podría alcanzar en un aula de clases; pues tal racionalidad emplea estrategias y tácticas determinadas que es preciso descubrir, tomando en cuenta los diversos ámbitos y espacios en los que se relaciona, así como a los distintos sujetos a los que se dirige, y que producen formas discursivas y prácticas (de enunciación e intervención) que omiten, subsumen, asimilan, refuncionalizan o se adaptan a discursos, saberes o conocimientos que supongan algún tipo de discusión o crítica a su hegemonía, debemos recordar por otra parte que la hegemonía no supone totalización sino dominio.

En este entendido la racionalidad instrumental o tecnocrática siempre posee una forma específica de establecer relaciones y efectos, tal vez de ahí provenga su hegemonía como discurso-práctica. Este aspecto, nos hace comprender que aún con lo arriba formulado, las universidades y las escuelas - articulando y distinguiendo sus generalidades y especificidades - siguen coexistiendo contradictoriamente como ámbitos de reproducción, contestación y lucha, es decir, como espacios donde se forja y se reterritorializa la hegemonía. Las universidades en tanto reductos de escolarización, educación y formación humana, definidos por su naturaleza dialéctica, de reproducción, resistencia y transformación, se complejizan en tanto en ellas se producen relaciones asimétricas de poder, por la confirmación y/o la negación de una política cultural ceñida ahora al neoliberalismo.¹⁰²

¹⁰² Vale la pena recordar, que tanto para Giroux y Freire existe una diferenciación entre escolarización y educación: "La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad" pensamos

Así el aparato escolar por mediación de distintos dispositivos presenta - como hemos señalado - una introducción a las formas de vida social dominantes y hegemónicas; en este caso también nos interesa recordar que la racionalidad pondera algunas cosas y omite otras, ya sea algún tipo de conocimiento que se privilegia, lo cual conduce de algún modo las relaciones sociales que se establecen en el aula, como una tendencia hegemónica en la escuela, con esto intentamos volver a situar en términos generales que la educación escolar promulga actualmente determinados contenidos, que responden a específicas formas de comprender y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación y la formación. Con el intento de forjar algunos elementos que procuren una pedagogía crítica, bien se puede reconocer que la creación de ciertos supuestos, pasa también por la revisión del conocimiento o lo que llegamos a considerar "el papel que tiene el conocimiento en una institución". Así una pedagogía crítica, que este centrada en una mayor comprensión de las escuelas y los modos de subjetividad y formación que tienen los sujetos, se puede replantear el tipo de conocimiento que priva actualmente en las instituciones de educación superior. En ese sentido, el "Conocimiento en el aula" que actualmente se propala en diversas instituciones, y que esta íntimamente ligado a los "saberes" que la instrucción escolar privilegia, cuando enfatiza ciertos contenidos y excluye conscientemente a otros, ya sea censurando u omitiendo su presencia en el aula, es un conocimiento (nos referimos aquí a los contenidos curriculares y a las tendencias generales que el conocimiento encarna), que presenta un juego serio de inclusiones y exclusiones, que comienza tanto en la edificación de políticas educativas, o en la asimilación de tendencias más globales al momento de producir conocimiento, que se articula con el mismo momento de la planificación del currículo, del diseño de un programa o la planificación de una clase. En el momento actual de globalización neoliberal, este proceso de producción, asimilación y circulación del conocimiento se configura sobre el supuesto de que el conocimiento debe ser presentado en estado objetivo y neutralmente político, cuya configuración de contenidos, experiencias, métodos e instrumentos, son previamente secuenciados y extraídos de cualquier tipo de contaminación cultural o política que pueda llegar a "mistificar o enajenar" el proceso educativo, y así proceder a su aceptación e internalización subjetiva. Ahora bien, para hablar de formas específicas de conocimiento¹⁰³, es indispensable contextualizar tales formas de conocimiento con el advenimiento del capitalismo neoliberal y su efecto retexturante en las políticas educativas y en las políticas del conocimiento (ligado al desarrollo de técnicas de planeación, presupuestación, evaluación, enseñanza, aprendizaje, etc...). Así adquiere sentido, la vertebración del aula, el contexto y el conocimiento, que no es otra cosa que la lucha por la hegemonía de una visión particular dominante, en su intento por desplegar un discurso que asuma un desarrollo práctico en las instituciones educativas. En este contexto, el conocimiento se produce en un marco que consiente la vigencia de las políticas neoliberales en educación, que justifican ideológicamente su proyecto; legitimados con relación a una serie de contenidos, creencias, valores, conocimientos, etc... Que transitando como objetivos o fines, estos contenidos, valores o saberes pueden ser reconocidos por la relaciones que establecen entre el conocimiento y su función o valor dentro del proceso pedagógico, es decir, el conocimiento adquiere relevancia siempre en referencia a la eficiencia y eficacia que desempeña en el proceso pedagógico, visto éste último como un proceso ligado a fenómenos productivos más amplios. En ese entendido el conocimiento puede caracterizarse porque:

- a) El conocimiento en estos momentos está compelido a desarrollar habilidades y competencias que tengan una relación estrecha con la sociedad global, local y regional, pero que implican también la producción de actitudes y mentalidades concretas, aglutinadas entorno a específicos sistemas económicos, sociales, racionales, morales, de creencias, estéticos, etc... Cuestión que se amalgama a un determinado conocimiento que se realiza sobre lo académico, lo popular, lo escolar, lo cultural,

a su vez que las universidades conjugan con algunas complicaciones las dos. (Cfr. McLaren, Peter. *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, p. 202.

¹⁰³ Acerca del conocimiento sería lícito añadir que "El conocimiento es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder (por lo que es necesario ...) Sostener que el conocimiento está socialmente construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente, de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica" (McLaren, 1984)

etc... El conocimiento de nuestra actualidad, se mira o se hace mirar como un conocimiento productivo, que es aquel que se centra en la obtención de evidencia, o resultado concreto, verificable y sobre todo útil; útil en función de su acomodo y despliegue en un campo de renta, venta o compra; bien puede pensarse en el dominio de alguna destreza, en la manipulación de cierto instrumento, en la construcción de determinada metodología de corrección, etc... es decir, la acción pedagógica es la acción racional o fuerza habilitante que produce un determinado efecto, sobre el mundo como fin último.

- b) En este sentido, el conocimiento se orienta de variadas maneras a producir visiones teórico-prácticas, bien asentadas en ideologías específicas de competencias empresariales o vinculadas a la flexibilización de los mercados de trabajo. El conocimiento no está totalizado en tales concepciones, pero se encuentra condicionado, de manera cercana a fungir como el saber ilustrado de una pragmática escolar, que desarrolla una visión sintética, reduccionista, ahístorica y descriptiva del mundo y de la realidad.

El asunto del conocimiento, da para discutir infinidad de cuestiones y de hecho sirve para problematizar el peso y la presencia real de una determinada cultura hegemónica en las universidades, a este respecto se añadiran preguntas tales como:

- -¿qué tipo de ideologías promueve un determinado conocimiento?
- -¿a qué tipo de cultura obedecen?
- -¿de qué tradición teórico-epistemológica provienen?
- -¿cuáles son las voces culturales y políticas que se hallan ocultas (pero de algún modo presentes) en tal o cual conocimiento?
- -¿qué voces se censuran al momento de privilegiar una visión concreta del conocimiento?
- -¿cuál es el contexto de su producción?
- -¿cuáles son las condiciones de su circulación y aceptación como una especie de canon disciplinario en un espacio concreto?
- -¿qué dispositivos se utilizan para organizar las relaciones pedagógicas?
- -¿qué elementos forman parte de tal ordenamiento pedagógico? etc...

En este sentido, la problematización del conocimiento se orienta a repensar no sólo al conocimiento sino a la educación y a la formación misma, estableciendo ciertos elementos que replanteen los modos de pensar y resolver la educación y la formación. Por tanto no se trata de suplantiar con otros contenidos o elementos de conocimiento los procesos educativos y pedagógicos que se desarrollan -por lo menos no de inicio- en las escuelas, sino que reconstruyendo el saber universitario se puede comprender el porque ciertos contenidos son presentados y asumidos como universales teóricos y empíricos, y de cómo esta inextricablemente ligados a formas específicas de poder, saber y subjetividad. Así como también permite avanzar sobre la noción de que las escuelas funcionan únicamente en un sentido restrictivo más que productivo, es decir, permitiría encarar de otro modo las antinomias que surgen del hecho, de que las instituciones educativas ni son "jaulas impenetrables" como tampoco son precisamente "espacios de emancipación o revolución social". Las instituciones educativas pueden ser pensadas a través de sus múltiples lazos o articulaciones políticas, sociales y culturales, que entran en juego con elementos de distinto orden y en diferentes planos de resolución pedagógica y subjetiva, que proporcionan un perfil complejo tanto para las instituciones como para la constitución de sujetos sociales o protagonistas de su historia.

Desde luego no es solamente a través de los "saberes" y contenidos que se propaga una visión acerca del mundo, también son puestos en juego en medio de relaciones sociales que afirman el valor de la política cultural dominante dentro de un proceso grupal. Por ejemplo, las relaciones sociales sostenidas en ámbitos de educación y formación, pueden ser problematizadas si se les observa como verdaderos procesos de interacción cultural y política, es decir, relaciones donde entran en juego elementos de identidad, subjetividad y de poder y decisión. Las interacciones sociales de los procesos pedagógicos en algún momento instituyen pautas de autoridad, acerca de lo que puede o no señalarse (desarrolladas incluso por la presunción de pedagogías

"presuntamente" críticas), pautas que solidifican el control social general, cuando no se percatan de que un proceso y práctica esta envuelto en cúmulo de disposiciones o normatividades más profundas, política y culturalmente hablando. Solo para mostrar un indicador daremos un ejemplo:

- En la relación profesor-alumno, regularmente se parte de una geografía áulica entorno a la cual, el profesor es la síntesis y sanción de ese reino (jerarquía escolar), independientemente de la posición teórico-epistémica que se tenga, pues ordinariamente se pasa de largo los términos y las condiciones en que se realiza la relación social escolar. Tal relación generalmente funciona, facilitando el deslize de determinados elementos, elementos dirigidos hacia la docilidad y la sumisión; pues predispone por medio de la organización de tiempos y espacios, discursos, actitudes, y la direccionalidad del proceso escolar. Por lo tanto de poco suele servir, el suministrar contenidos "críticos" sin advertir que la posición del docente esta adoptando formas subjetivas específicas, en relación a su conocimiento y en relación a los alumnos y en relación a su específica visión del hecho pedagógico. En ese tono, además engloba un "código" que explicita o implícitamente regula el contacto simbólico y real de los alumnos, permitiendo u obstaculizando exploraciones o interacciones más allá de tal código de relación, exploraciones que tienen que ver con el alumno y con la experiencia que de sí posee, y que nutre su propio proceso de subjetivación.¹⁰⁴

En el preciso centro de estas discusiones, se encuentran a su vez líneas no menos importantes y por fortuna aún no resueltas. Desde el problema de cómo puede ser encarado el asunto de las prácticas pedagógicas. Suponiendo que toda práctica es parte indisoluble de algún tipo de teorización o posición epistémica. Presumiendo que toda acción pedagógica debiese poseer una mínima expresión de conciencia (aunque esta no sea una teorización profunda acerca de cierto hecho) respecto a sus supuestos e intervenciones hacia los otros. Como parte de este entendimiento, podemos llegar comprender que los procesos pedagógicos y sobre todo, las prácticas de intervención pedagógica, requieren de una reconstrucción en distintos planos (teórico-práctico), por lo que la práctica pedagógica que intente posibilitar nuevas formas de subjetivación y formación en las universidades, y prácticamente en cualquier institución educativa, debe redescubrir los lazos que procuran inmovilizar y/o movilizar a toda práctica de intervención. Este asunto es interesante para nosotros -cosa que no pretendemos agotar- pues una pedagogía de frontera o desde los márgenes asume que las practicas y las narrativas de oposición a las formas dominantes, se comprometen a emplear distintos saberes (por lo menos provenientes de distintas tradiciones disciplinares y epistémicas críticas, pero advirtiendo los alcances y las diferencias entre éstas) que reconstruyan las prácticas ideológicas y discursivas más recurrentes, que reducen a las prácticas pedagógicas a cuestiones instrumentales, operatorias y utilitarias.

En este mismo sentido, la problematización de la teoría pedagógica, aprueba el reconocimiento de un hecho o fenómeno ligado a los procesos de formación, esta compuesto de prácticas determinadas (discursivas y no discursivas) con las que se empalma de diversos modos, y de las que no necesariamente tiene conciencia. Así nuestra práctica es tensada por algún tipo de teoría, cosmovisión o discurso, que condiciona el tipo de contacto o relación que entablamos con la realidad. La práctica en términos amplios puede ser considerada como una acción (reflexiva o intuitiva, pero acompañada por cierta forma de pensamiento que le antecede) que posibilita nuestro actuar ante el mundo y la realidad. Por tanto la práctica pedagógica es una forma de intervención sobre las formas y modos de organizar, el contacto cultural de los sujetos, en los distintos ámbitos de su relación social y política con la sociedad. Dicho de otro modo, es la conformación u ordenamiento que adquiere una forma pedagógica en su intento de interposición respecto a otro u otros más. La práctica bien puede significarse como una intervención en tanto "intercede y se relaciona con el mundo de un determinado modo". La práctica pedagógica como una forma de intervención crítica, puede ser entendida, como la incorporación del pensar crítico a procesos

¹⁰⁴ A este respecto vale la pena referimos a tres preguntas esenciales que plantea Michael W. Apple: 1) cómo contribuyen las rutinas escolares a que los estudiantes asimilen ciertas ideologías; 2) cómo reflejan las formas específicas del conocimiento curricular estas rutinas; 3) cómo aparecen estas rutinas reflejadas estas en las perspectivas fundamentales que los mismos educadores utilizan para ordenar a su propia actividad. (Cfr. Apple, Michael W. Educación y Poder.)

formativos, procesos de formación que en la globalización hace proclive que se aprendan ciertas cosas en detrimento de otras, donde se aprenden formas culturales sin que existe una enseñanza concreta de por medio y donde invariablemente pueden llegar a descubrirse los elementos suficientes, para proyectar intervenciones críticas sobre los formas de subjetivación hegemónicas, que al fin y al cabo suponen la posibilidad, de constituir desde diversas instancias a diferentes sujetos, social y políticamente críticos.

La intervención como práctica pedagógica se refiere fundamentalmente al compromiso político del pedagogo, como profesional y trabajador cultural, en su intento – inicialmente - por redefinir y en su caso demarcar las representaciones escolares que funcionan como matriz reproductiva de una sociedad desigual, inequitativa y profundamente opresora (no solo económicamente, sino sobre todo social y culturalmente dentro de la globalización neoliberal) y subsecuentemente proveer de discursos y prácticas que no sólo reacusen dichos procesos, sino que opongan en su momento intervenciones viables, dirigidas a generar formas subjetivas críticas en distintos espacios sociales y culturales.

Desde este enfoque, se debe reconocer la posibilidad de reconstruir el mapa que territorializa (fijando límites) la comprensión que se hace sobre y para las universidades e inclusive para el aula universitaria. Esto tendría que ver directamente con lo que se aprende y la forma en que se aprende, tanto en la universidad (como un espacio social complejo) como en el aula (como una esfera igualmente compleja). Relacionado a ello, retomamos como elemento posibilitador, la función que puede llegar a desempeñar la lectura de los contextos de relación subjetiva, en la comprensión y redefinición de la realidad escolar o social. La pedagogía de frontera como la llama Giroux, sugiere leer las articulaciones que crean las subjetividades en este principio de siglo. Pero leer significa algo más que una actividad técnica – por sí misma importante – que tenga a bien asimilar o memorizar una sintaxis determinada, o adoptar una experiencia escolar (forjada en lo sensorial) que permanece reclusa en un texto. La pedagogía de frontera alimenta la idea, de que la lectura de la realidad puede pensarse como un ejercicio crítico de comprensión, que incorpora – al reconstruirlo – el lenguaje escolar y la experiencia sociocultural más honda, avizorando un significado y sentido de crítica que puede alcanzar la formación de un sujeto.

La inscripción de este lenguaje de frontera, no deriva en determinado caso, de la actitud directiva de un trabajador cultural o pedagógico sobre un otro, al que hay que corregir o salvar, sino incluso de la propia perspectiva autogestiva de este último, que sobre su entorno y sobre los elementos sustantivos que procuran hegemonía y dominación posea. Esta perspectiva permite al alumno, al educando o al sujeto pedagogizante, reformular las condiciones en que se produce su subjetividad o dicho de otro modo *“narrar el relato, resumirlo y compilarlo”* (Scholes, 1985). Bajo esta visión, el texto a leer, puede ser perfectamente el contexto, la realidad, las relaciones o un texto curricular específico, sin embargo queremos considerar de modo específico los textos que regularmente transitan por las universidades como materiales básicos de lectura. Situación que debe considerarse como un proceso que dentro de las aulas, – aún cuando así se suponga – no se reduce a un objeto semántico ceñido a una composición literal y monolítica, por el contrario, el texto concebido a través de una lectura crítica, posibilita interpretaciones múltiples que desafían las apreciaciones pretendidamente objetivas (ajenas a cuestiones políticas y culturales específicas) en que las universidades y sus aulas son conceptualizadas, y en las que la intervención neoliberal insiste. Argumento que produce el reconocimiento, de que más allá de una dominación – que por cierto existe – se pueden llegar a elaborar verdaderos contrasentidos pedagógicos y culturales:

“... las diferentes posiciones y formas de soguzgación del sujeto que se han constituido dentro de diversos niveles y relaciones de cultura, poseen el potencial para aislar y alinear, lo mismo que generar la posibilidad de crítica y lucha. Lo que se discute, es el desarrollo de una pedagogía de frontera que pueda operar de modo fructífero para acabar con ideologías, códigos culturales y prácticas, que impiden que los estudiantes reconozcan cómo las formas sociales en

*coyunturas históricas particulares, sirven para reprimir lecturas alternativas de sus propias experiencias de la sociedad y el mundo*¹⁰⁵

La lectura crítica en una pedagogía de frontera puede llegar a "fraguar" (empalmada con otras prácticas culturales críticas) una política hasta cierto punto contracultural, pues va amarrando representaciones sociales y culturales, en algún sentido, contrarias a las formas dominantes de ostentar y operar la cultura, o como dice Giroux, mostrar verdaderamente que estudiantes y profesores *leen y escriben la cultura en niveles múltiples*, desde donde se reconstituyen las experiencias cotidianas, la subjetividad y las relaciones de poder, en tanto puede ofrecer una articulación a distintos niveles de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que historizan nuestro mundo; es decir, la pedagogía como una lectura crítica del texto y el contexto, se encuentra obligada a desafiar abiertamente la política cultural dominante que se conecta desde un contexto social amplio, a los modos en que se experimenta la vida escolar, en el aula y en las universidades. Este hecho – queremos reiterar – debe articularse a otras formas de intervención y discurso cultural crítico, dentro y fuera de las universidades, al interior y exterior de tradiciones pedagógicas críticas, y en la periferia y centro de disciplinas, saberes, conocimientos y epistemologías igualmente críticas.

Si se piensa que las universidades pueden contribuir en una pequeña medida, a reforzar, fortalecer o crear las condiciones para que la formación que promueven las escuelas y los espacios áulicos generen nuevas identidades y sujetos políticos, primero que nada, se debe replantear que las universidades son sitios complejos cultural y políticamente, esto es, deben constar como sitios reales de producción cultural y política, ya que asimismo *van desarrollando valores, creencias y representaciones*, del mismo modo en que procuran formar mentalidades y orientar hacia determinado tipo de elecciones u opciones de vida, y en segundo término, las universidades pueden ser contempladas como lugares que pueden – y de hecho son en algún momento – ser ejercitados y experimentados como *espacios públicos de crítica y diálogo*, como espacios de discusión y proposición, donde se gestione la deconstrucción de todo código presentado implícitamente o explícitamente como unitario, fijo y universal (como es el caso de la globalización neoliberal y sus distintas articulaciones narrativas y prácticas). Cuidándose de que tal práctica crítica, no derive en una suerte de negación posmodernista, impositiva o anticreativa, es decir, una práctica que se traduzca como un abandono político de las posibilidades de transformación e intervención humana en los decursos de la historia. Esto es, la pedagogía crítica puede articularse a una serie amplia de *utopías expansivas* (plurales y propositivas, heterogéneas y precarias, véase, Lyotard, 1990 y Buenfil Burgos, 1996). De este modo, las miradas pedagógicas que se hacen sobre la universidad, instan a reconocer el carácter diverso y contradictorio del texto y del contexto en que se mueven, se leen, se escriben y se producen los sujetos, y las subjetividades. Debemos recordar que los textos escolares funcionan como *versiones objetivadas de la cultura*¹⁰⁶ (Gimeno Sacristán, 1999). Dicho lo cual, la lectura crítica del texto y del contexto en que se generan actualmente los modos de subjetivación en las universidades (por señalar algún espacio concreto) estaría apoyado por una intervención pedagógica que se orienta a un encuentro cultural marcado por la discusión y el diálogo de los sujetos que intervienen en los procesos pedagógicos, procesos que se sitúan:

- *Enfatizando el proceso dialógico como característica del encuentro cultural, encuentro cultural signado por la relacionalidad, el conflicto, la desigualdad y la productividad de dicho contacto. Este encuentro cultural gira sobre el hecho, de que toda relación intersubjetiva produce cambios, modificaciones o transformaciones en los sujetos. Lo que propicia un encuentro dialéctico, en el que los papeles clásicos de educador-educando se construyen al punto de reconstituirse.*¹⁰⁶

¹⁰⁵ De Alba, Alicia. *Op. Cit.*, p. 80.

¹⁰⁶ Según Alicia de Alba el contacto cultural *es relacional porque se genera, se produce y define, en la relación –abierto y precario– entre sus distintos elementos. Existe conflicto en el contacto cultural porque los sujetos involucrados en él tienen dificultades estructurales para establecer comunicación y ante ellos se presenta la exigencia de construir*

Ahora bien, esta intervención pedagógica pondera una lectura crítica, la cual según nuestra perspectiva, tendría dos elementos particulares: en un primer momento una forma de *interpretación crítica*, visualizada como un modo contacto y reconocimiento del contexto y los textos que enmarcan tanto las formas de razonar como los modos de producir prácticas de intervención, y en un segundo, un momento que podríamos denominar de modificación o *transformación* derivado de tal interpretación, interpretación crítica que serviría de conducto para reelaborar las experiencias subjetivas, como una forma de reescritura de las estructuras dadas, lo mismo por los textos que los contextos de lectura. Desde una óptica crítica podría argumentarse de esta manera:

La interpretación: cuando nos referimos a emplear una lectura crítica, aludimos a la posibilidad de leer conjuntamente los textos que nos son proporcionados – y que proporcionamos – de un modo distinto al habitual. Es decir, despojario de su status disciplinario, status que en cierta forma lo lleva a sacralizar al autor y a las ideas que éste maneja, de tal manera que nos habituamos a pensar bajo sus mismas categorías e inclusive en sus propios términos. La interpretación en este sentido puede buscar ciertos ángulos que lleven a resignificar la experiencia de leer los textos, pero de igual manera puede hacer posible que emprendamos una lectura distinta sobre la realidad, basada en la reconfiguración de la propia subjetividad del individuo, si se reconstruyen las experiencias que éste tiene en distintos espacios socioculturales. Esto implicaría reordenar la experiencia de leer, para que se produzcan formas inéditas o críticas de interpretación sobre sí mismo y sobre la realidad. No se trata pues de leer más o mucho sobre determinados autores o tradiciones, sino conformar nuevos modos de apreciar y traducir los textos, es un poco la tarea hermenéutica de reconocer en lo extraño lo propio, y en lo propio la posibilidad de renovación, una forma de encarar la interpretación que ya maneja Gadamer. Es por llamarlo de algún modo, pensar y amar una forma de lectura que opere como un dispositivo de interpretación e interpelación, que al encuentro con el lenguaje, la historia y la cultura dominante pueda reconfigurar el modo en que configura sus experiencias.

La transformación: Nos hemos centrado en la cuestión de la lectura en un doble ámbito (textual y contextual), cuya interpretación produce (como posibilidad) una translación o posición distinta, que puede llegar a constituirse como un modo de transformar la experiencia de formarse. La interpretación sobre los textos y los contextos puede mirarse como una interpretación en apertura, hacia el rompimiento de formas de razonamiento e imaginación cautivas en el *a priori histórico*. La interpretación crítica de los marcos de experiencia y razonamiento, pueden ofrecer elementos que reconozcan los alcances y límites de los discursos preceptores de subjetividad y formación. El que se pueda reordenar y re teorizar la práctica de la lectura, como una intervención para sí mismo y para los otros, nos lleva a reflexionar acerca de la producción de un intresentido o de un sentido distinto para imaginar y razonar, los procesos donde estamos insertos de formas complejas y contradictorias. Formas que nos hacen adoptar múltiples posiciones subjetivas, pero que nos permite reconsiderar los límites territoriales de una política cultural dominante (de una realidad dada) y a su vez posibilita afrontar plenamente, aquellas representaciones que mistifican la realidad y que obstaculizan la construcción de un accionar y pensar crítico. Por tanto, leída e interpretada en su complejidad, la realidad pueda rescribirse como noción de cambio y en la que el sujeto pueda autorepresentarse como agente de transformación, dentro de las universidades y en el devenir de la historia.

elementos de significación que funjan como puentes entre sus códigos semióticos, entre sus culturas esta primera construcción semiótica y semántica se genera en el conflicto y exige que los distintos sujetos del contacto cultural modifiquen y trasquien sus identidades para ello. El contacto cultural es desigual porque [...] los diversos sujetos que se encuentran en situación de contacto tienen distintos elementos y cargas de poder en las diversas esferas y formas posibles de relación y de múltiples maneras cada uno tiende a imponer su poder en el proceso de contacto. El contacto cultural es productivo porque la reacionalidad, el conflicto y la desigualdad propician y aceleran el dislocamiento de las identidades de los sujetos que están en juego en el contacto cultural, se producen múltiples interpelaciones entre los sujetos". (De Alba, 1997)

Este es una posición que permite una introducción particularmente enclavada en las posibilidades que puede constituir la subjetividad en el mejor y más fecundo de los casos— con respecto al problema de la formación y la universidad, y también en los términos, es que el reconocimiento y reconstrucción que se puede realizar (en el plano del pensamiento y la práctica) de una realidad dada, posea la fuerza desencadenante de producir sentido, un sentido más bien como irrupción y como reclamo intempestivo acerca de las condiciones estructurales y subjetivas que en cierto grado nos gobiernan. Esto comprende a su vez problemáticas concretas, ya que no debe asumirse que la lectura e interpretación crítica funciona como una forma de pedantería pedagógica, por el contrario, advierte que es necesario fijar —aunque sea de manera tentativa— criterios, ángulos y elementos que no solo vuelvan posible sino viable forjar una forma de leer los procesos pedagógicos de manera diferente. De hecho este último tramo del trabajo intenta exponer algunas ideas en ese sentido. Sin embargo ello no debe detenernos para considerar que existe una relación —que debemos reformular— entre la producción de subjetividad en un marco de globalización, y los nucleamientos colectivos donde se conforman los distintos sujetos, ya que la relación entre ellos admite diversas mediaciones, mediaciones que es necesario descubrir y reconstruir para hacer posible tal empresa. La pedagogía con sentido crítico implica visionar el “aparente” estado de las cosas”, ese estado que genera bloqueo y criticismo, incluso tal vez, es un impulso polémico sobre el contacto unilateral en el aula, sobre la conformación y distribución del poder social y cultural, y sobre la posibilidad de intervenir críticamente en los procesos que tienden a condicionarlo, administrarlo y subvertirlo. Vista así, la intervención pedagógica desde las fronteras de los discursos y prácticas hegemónicas, es la asunción de un sentido muy distinto al enarbolado por la razón instrumental y sus políticas de excelencia y fiscalización, esas que tienen por “demiurgo” el éxito a pesar o a costa de todo. Pero también se encuadra al respecto de las posibilidades de concretar —más y mejores formas de conciencia, convivencia y existencia, una existencia más justa, cultural, social, económica y políticamente hablando. Es ante todo, la creencia fundada de que se puede modificar no sólo el orden y la razón en el aula, pues no es una cuestión únicamente de técnicas y procedimientos, sino contribuir en alguna medida a tensar las formas en que cultural y políticamente se tienen al momento de producir subjetividad, por lo menos en los términos en que hoy imperan.

Como parte del intento de proporcionar ángulos problemáticos y elementos conceptuales, concurremos en destacar únicamente determinados tópicos que consideramos interesantes en ese sentido —elementos indudablemente provisorios— y que se planean entorno a una *Pedagogía desde los márgenes* que puedan atender el papel complejo de la subjetividad y la universidad. Así por momentos, hemos recalado el papel central del conocimiento, las relaciones de éste con el poder, el rol de las prácticas pedagógicas, el condicionamiento que establecen las políticas educativas, etc... En suma, hemos centrado nuestro interés en las formas distintas de entrecruce cultural y político que se desarrollan actualmente y cómo en estos entrecruces la subjetividad se produce, a través de la experiencia escolar, pero en consonancia a elementos y articulaciones que en ocasiones trascienden los aparatos escolares (universidades), en su producción, asimilación, circulación e inclusive su resistencia y transformación. Lo anterior nos lleva a considerar que una pedagogía que se atreva a moverse y articularse de este modo, se ubica en plena frontera de las formas clásicamente asumidas por la pedagogía, en sus distintos desarrollos históricos, y en sus muy diversos desarrollos teórico-prácticos, lo cual incita a encarar el asunto de la subjetividad, la formación y su constitución dentro de las universidades, de otros modos, con otras formas de razonamiento e imaginación, muy distintas a las que se utilizan regularmente para nombrar e intervenir en la constitución de los sujetos. Tomando en cuenta que las subjetividades se originan cotidianamente bajo identidades particularmente descentradas; subjetividades e identidades, que las formas actuales de la escolarización contribuyen a fabricar, produciendo determinados estándares de conciencia política y social. Asimismo escolarización, subjetividad y universidad pueden ser tratados más críticamente. Esta reflexión nos permite imaginar los límites histórica y políticamente fijados, no en la equidad ética, presuntuosa de su investidura científica y por ello neutral, sino basada en un marco ético, que se da a la búsqueda de una transformación sobre los modos en que se constituyen los sujetos dentro de espacios o nucleamientos colectivos, y en términos más profundos, reflexiones que se estén ligando continuamente a maneras de relación social más democrática y justa. Por ello, más allá de ofrecer un análisis apocalíptico o poco

esperanzador para la subjetividad, los sujetos, y la universidad, es preciso recrear un relato distinto (o distintos relatos críticos) sobre la pedagogía y la formación, incidiendo en lo que consideramos son los soportes conceptuales que complejizan los terrenos en que se entrecruzan la subjetividad, la escolarización y la formación. Con la posibilidad de que se genere una política cultural contractual, que si se le mira bien es mínima, precaria e inacabada, pero profundamente crítica, y por lo tanto contrahegemónica, y dadas las inercias o circunstancias, en algunos aspectos verdaderamente contrapedagógicas.

Ahora bien, nuestra conclusión de este trabajo, tiene por clave la idea de que las universidades están mutando por obra de distintos influjos y a raíz de distintos procesos. Procesos que tienen que ver directamente con las formas en que las universidades se conectan con la globalización. La globalización como señalamos en el capítulo primero, es una suerte de conjugación de procesos variados y múltiples, pero vertebrados entre sí por la fuerza y predominancia del capitalismo expansivo. La globalización se entevera así, con la posmodernidad y con el neoliberalismo alterando y transformando la condición social y política del mundo. Por tanto no es la globalización de la comunicación o información lo que es y debe ser criticado, no es el Internet o la revolución tecnológica lo que estremece (en algún momento tal vez) a las instituciones sociales o a los sujetos. Lo que sacude verdaderamente es el proceso de concatenación y alineación cultural, económica, social y política que ha logrado el capitalismo expansivo en nuestros días. De tal modo que muchos de los fenómenos culturales y sociales han sido asimilados y alterados, al influjo de una globalización neoliberal. Así muchas de las transformaciones que se están viviendo a nivel social y cultural, se hallan vinculados al arbitrio y visión de esferas económico-políticas depredatorias. Visiones económico-políticas que han pavimentado los modos de relación y constitución humana. Si como parte de una condición moderna, existía un antagonismo ideológico-político entre el socialismo y el capitalismo, que sirvió de contrapeso social, en la actualidad el entronamiento del capitalismo como formación, sistema y modo de producción sin trabas efectivas, ha recalcado en todas partes y lugares, nunca del mismo modo, pero curiosamente produciendo sentidos muy próximos a los ideados por este tipo de globalización. Las instituciones educativas, los centros escolares y las instituciones humano-sociales en general (hospitales, escuelas, centros de trabajo, etc...) están viviendo precisamente, estos procesos de asimilación y condicionamiento global neoliberal. La forma de adecuarse a esto nuevos modos de organización y administración

CONCLUSIONES

¿Cuál es el futuro de nuestras instituciones educativas? ¿Cuál es el porvenir de nuestras universidades? En realidad hasta este momento es difícil plantear (sin guardar ciertas reservas) cual será el derrotero que tendrán nuestras universidades y nuestros sistemas educativos. Como hemos señalado a lo largo de este trabajo, nos parece que la idea clave entorno al rumbo que podían tener nuestras escuelas, se esclarece un poco, a partir de considerar, como un hecho concreto: "el que las universidades estén mutando por obra de distintos influjos y a raíz de distintos procesos. Procesos que tienen que ver con las formas en que las universidades – como un objeto particular de estudio, pero antes que nada como un espacio sociocultural concreto - se conectan con la globalización". Este a nuestro entender es un ángulo capital, ¿de qué modo las universidades se relacionan con la globalización? ¿que implicación tiene la globalización en las universidades?. La globalización, es una suerte de impugación entre procesos variados y múltiples, pero vertebrados entre sí por la fuerza y predominancia del capitalismo expansivo. La globalización se entrelaza así de formas distintas, con la posmodernidad y con el neoliberalismo, alterando y transformando con esto, la condición social y política del mundo. Por tanto no es la globalización de la comunicación o información lo que es y debe ser criticado, no es la Internet o la revolución tecnológica lo que estremece (en algún momento tal vez lo es, pero ese es otro asunto) a las instituciones sociales o a los sujetos.

Lo que sacude verdaderamente a casi todo proceso humano, es curiosamente un proceso de concatenación y alineación global, que en términos de cultura, economía, sociedad y política ha logrado el capitalismo expansivo en nuestros días. De tal modo que muchos de los fenómenos culturales y sociales ajenos y distantes al capitalismo han sido asimilados y alterados, ante la influencia de una globalización neoliberal a escala planetaria. El asunto de la globalización ha tenido distintas cargas ideológicas y políticas, respecto a sus orígenes y respecto a sus características estructurales, no obstante seguimos afirmando, que los hechos concretos y los observables empíricos (*Índices bajos de crecimiento de la economía global, la brecha creciente entre países desarrollados y subdesarrollados, la incertidumbre en el ingreso y el trabajo como fenómeno extendido, la globalización de la explotación, la concentración de la riqueza en pequeños sectores y la distribución de la pobreza hacia amplios sectores, etc...* véase, Saxe Fernández, 1999; Fernando Coronil, 2000) indican que la globalización es predominantemente una Globalización Neoliberal, globalización neoliberal atada a una lógica centrada en la expansión del capital internacional.

Este tipo de globalización, no agota los procesos planetarios de comunicación o revolución tecnológica, que han crecido de manera paralela al capitalismo – cierto es que no son lo mismo - pero la globalización neoliberal posee la fuerza necesaria para subordinarlos o atenuar prácticamente, el efecto de cualquier otro fenómeno o acontecimiento histórico social (por lo menos hasta ahora). El capitalismo expansivo, vía la globalización neoliberal, ha producido una subunción de lo político en lo económico, y a logrado polarizar el desarrollo de la sociedad y la cultura global. Es la sujeción política y social a una lógica expansiva del capital, con un efecto mundializante y al mismo tiempo fragmentador de la sociedad. Nos basta con asegurar que existe una lógica global marcada por el neoliberalismo, para afirmar que los discursos empleados por los apólogos de la globalización, son limitados (consciente o inconscientemente) o más bien retóricos, puesto que en realidad no existe una interdependencia igualitaria entre las naciones (existe sí una interrelación) por lo que se insiste en negar sistemáticamente la radical asimetría que se produce entre los Estado-Nación en el llamado nuevo orden mundial.

La globalización es así, simultáneamente muchos procesos, pero estos no tienen el mismo peso ni las mismas formas de influencia, por tanto no es la tecnología o la expansión de la comunicación quien determina la lógica global. Es lo que Atilio A. Borón llama el reconocimiento de una espesa y aguda urdimbre de relaciones económicas, sociales, políticas, ideológicas y militares, que define y

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

146

organiza el capitalismo internacional, luego de que éste, como modo de producción dominante consiguió alcanzar un rostro histórico-universal. Igualmente muchas de las transformaciones que se están viviendo a nivel social y cultural, se hallan vinculadas al arbitrio y visión de la globalización del capital.

El reconocimiento de que la globalización ha llegado a un punto de consolidación mundial, no debe confundirse con una noción que acerca al capitalismo a un proyecto de efectos totalizadores o transhistóricos, sino como la afirmación de una hegemonía construida históricamente. De acuerdo a este sentido, la globalización expone visiones sobrecargadas a esferas económico-políticas depredatorias. Visiones económico-políticas que han pavimentado los modos de relación y constitución humana. Si como parte de una condición moderna, existiera un antagonismo ideológico-político entre el socialismo y el capitalismo, que sirvió de contrapeso social, en la actualidad el entroncamiento del capitalismo como formación, sistema y modo de producción sin trabas efectivas, ha recalado en todas partes y lugares, nunca del mismo modo, pero curiosamente produciendo sentidos muy próximos a los ideados por este tipo de globalización capitalista. El capitalismo expansivo es propiamente un hito histórico, su mayor fuerza radica en que se le considera actualmente un "fenómeno natural" desarrollado y aceptado, en virtud de que es una "innata" tendencia de la humanidad, por lo tanto su curso es normal e ineludible para el mundo entero. Esto implica entre tantas cosas, que el capitalismo neoliberal se halla transformado en un supuesto natural de la sociedad: *"al naturalizarse el capitalismo se torna invisible, y como no se le ve no se lo puede discutir"* (Borón, 2000). Tal naturalización de la globalización de neoliberal, ocurre no únicamente en términos de discusión política o en planos discursivos que empujan a la academia o a la intelectualidad, también recalca en los aspectos cotidianos y dentro de los imaginarios de la gente. Los modos en que la globalización neoliberal permea a las demás esferas sociales y culturales de la sociedad, a obediencia a su vez, al cruce que ésta a tenido con otras manifestaciones histórico sociales.

Específicamente el cruce sociocultural de la globalización capitalista con la condición posmoderna, ha representado un corrimiento hacia el conformismo intelectual y político de la sociedad (no pretendemos situar ahora las articulaciones o formas causales de tal entrecruce) puesto que la posibilidad de discutir el horizonte que vivimos se desplaza — ya sea por obra del *pensamiento débil (pensiero debole)* o del *pensamiento único (metáfora del mercado)* como líneas asociadas al horizonte posmoderno o por los elementos históricos ligados a la posmodernidad como condición social contemporánea, hacia lo que correctamente Castoriadis denomina "*impotencia radical*", es decir, la retirada hacia el conformismo intelectual en términos histórico-políticos, a partir de una renuncia o renuencia — es lo mismo — a participar conjuntamente, tanto en una crítica y deconstrucción de la realidad instituida como natural por el capitalismo, como una apuesta a generar otro tipo de utopías o marcos de convivencia social diferentes al capitalismo.

El pensamiento posmoderno, puede consistir en la revelación de ciertos principios en sí mismos sustantivos (el manejo de la diferencia, el rechazo a una visión unitaria de la historia, el rechazo a una razón totalizante, etc...) pero que en algún momento suministran una carga ideológica que termina por desfondar ideológicamente a los grandes relatos de la historia, sin ofrecer mínimamente elementos que puedan dotar de un nuevo sentido político y social a la humanidad, y con ello anular las posibilidades de crear lazos o articulaciones político-sociales contrarios al capitalismo expansivo. Este cruce o afinidad entre globalización y posmodernidad no sería importante, sino se significara como un nutrimento acerca de "lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, sobre lo que es posible imaginar y lo que está vedado para el pensamiento". Si globalización neoliberal y posmodernidad, sostienen una suerte de aproximación electiva, histórica y discursiva, se deben tanto a que pertenecen al mismo momento histórico como al hecho de que existe un desequilibrio de fuerzas políticas en el mundo contemporáneo. Y esta permitásemos decirlo, no es una cuestión metafísica o maniática, ya que la erosión de distintas racionalidades modernas — por cierto necesarias — ha supuesto algo más que el desfondamiento de un simple forma discursiva, sino su contribución al establecimiento de distintas políticas neoliberales que se han apoyado en el hecho objetivo (político y cultural) de poder transformar o deformar al antojo del capitalismo cualquier espacio social.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

147

La retrada de algunas presunciones modernas que dieron cobijo a infinidad de instituciones nacidas al amparo de la modernidad (educación y escuela pública, Estados- Nación) tienen un efecto devastador, por una parte ha representado un desdibujamiento de los llamados espacios sociales, con respecto a sus límites, alcances y relaciones con el Estado-Nación, por citar un ejemplo. Pero esto nos da a sostener que la articulación de la globalización y la posmodernidad –como un acontecimiento más histórico que conceptual- hubiera significado una posibilidad de radicalizar la cuestión social, a formas críticas de coexistencia cultural y política, sin embargo, esto a tenido un efecto social contrario, el repliegue general respecto de lo político y el quebranto de significado de toda acción colectiva (Laclau, 1993). Como categoría social, científica o humanística podemos llamarlo de formas diferentes (de hecho, no obstante guardar sus disimilitudes sostienen relaciones complementarias), *Globalización, Neoliberalismo, Capitalismo expansivo, McDonalización, Mundialización, Globalismo, etc...* Incluso puede éste tomarse con sus diferencias, como marco, contexto, entorno, ambiente, etc... De cualquier modo "es este el horizonte histórico actual", horizonte de la globalización neoliberal, una globalización que se ostenta en representar continuamente la imposibilidad de generar un porvenir política, cultural, económica y socialmente distinto. De hecho compartimos la idea de Immanuel Wallerstein acerca de que la globalización es y ha sido por largo tiempo el modo de funcionamiento de la economía-mundo capitalista, la diferencia radica en que hoy día, el término globalización es parte primordial de una campaña ideológica que utiliza el neoliberalismo para imponer como una situación inevitable o *autoevidente*, el curso de este tipo de globalización.

El horizonte que nos toca vivir es un horizonte de globalización capitalista, que recubre las distintas esferas de la vida social y cultural, admite variadas encarnaciones y procesos laborales, existenciales, lúdicos, estéticos y morales. Del mismo modo – que no de igual forma – establece patrones de vida, estándares de conciencia, paradigmas de políticas y modelos convivencia humana. En el cual se hallen formas inéditas de gobernar, de allanar el camino posible por el cual se estructure el sentido de los individuos, es decir, se busca la manera de instalar con un reconocimiento pleno, un conjunto de ideas vueltas prácticas de uso común, que orienten el sentido y el significado de la gente. Esto es precisamente lo que sucede, cuando los actores concretos que impulsan la globalización, recurren a la fraseología del mercado. El mercado tiende a ser elevado al trazado de lo inconmensurable (como el clima o los desastres naturales), en ésta grandilocuencia global se ejercitan dos planos: el del rechazo a todo aquello que suponga un obstáculo o disciplinamiento a lo económico -referida a la economía como actividad y como reflexión científica- y el de la legitimación de la presunte naturalidad que la globalización representa dentro de la historia. El mercado, o digámoslo correctamente, la metáfora que del mercado se hace, adquiere una peculiar estructura de sentido en la sociedad contemporánea. El mercado "se fortalece como mecanismo" de orientación "en el que poco a poco "el lugar físico del mercado" va cediendo su sitio, a lo que idealmente evoca (Jameson, 1998). Y en este entendido, el mercado no puede significarse como un proyecto social, que venga a regular y dirigir las actividades humanas; el mercado funciona más bien como un espantajo ideológico que dice actuar autónomamente, que sin embargo, opera en nombre de la técnica racional neoliberal. Una racionalidad técnica que promueve multitud de cambios pero en los cuales no admite responsabilidad política y social.

Pensamos que la globalización neoliberal -como gustamos llamarla- tiene una clara predilección por los espacios sociales y públicos, éstos son quizá los terrenos de su mayor competencia ideológica. La racionalidad técnica o de mercado, expresa una y otra vez (vía la *tiranía de los expertos del Banco mundial o los de la OCDE*) que los espacios sociales recreados a partir de las instituciones de corte público son un lastre a las fuerzas globalizadoras y que en cierto modo, éstas son una clara provocación al dominio de la tecnocracia global. En ese sentido y dada una correlación de fuerzas locales y globales, la globalización está disponiendo de una serie de revulsivos políticos, emanados curiosamente, desde el Estado-Nación y de las instituciones políticas formales (partidos políticos, parlamentos, etc...), políticas que son revestidas de formulas modernizadoras y renovadoras, dirigidas a reconducir a las instituciones y a los sujetos implicados en estas instituciones.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

148

Las instituciones educativas, los centros escolares y las instituciones humano-sociales en general (hospitales, escuelas, centros de trabajo, etc...) están viviendo precisamente estos procesos de asimilación y condicionamiento global neoliberal. La forma de adecuarse a los "nuevos modos" de organización, administración y gobierno – por parte de las instituciones – pasan tanto, por el poder de condicionamiento que poseen los actores local y globalmente dominantes, sobre instituciones y espacios públicos, como por el potente grado de persuasión que emite la globalización para advertir *"que sólo se triunfa dentro del sistema global, si has internalizado sus valores"* (Chomsky, 2001). A este respecto, el papel de las instituciones y espacios públicos se reviste de una importancia creciente, sosteniendo que las instituciones que se hallan asociadas a la constitución de lo humano-social, implican la conformación de actitudes y mentalidades, actitudes y mentalidades que son objeto, de una atención de primer orden para la generación de algún tipo de acción o control social.

La situación de las escuelas, de las instituciones educativas es el mejor ejemplo de cómo la globalización pretende transformar, desde enclaves específicos, la constitución mental y valoral de las instituciones y de la gente. El caso de las universidades (y en general de las Instituciones de educación superior) es paradigmático a este hecho. Nunca como ahora, las universidades se enfrentan a una fuerte crítica, respecto a su función social y política. Nunca como ahora, la universidad esta en el centro del "vaivén" ideológico global. La universidad – que reconocemos, hemos tomado a bien, como una categoría general – se ve confrontada por una serie de prácticas y discursos de renovación, centradas en la globalización del mercado, la sociedad del conocimiento y el horizonte posmoderno. Una de las ideas que nos sentimos obligados a defender, reside en sostener, que las universidades (en el mundo y concretamente en México y América Latina) en múltiples formas han sido receptoras de diferentes aspiraciones sociales, culturales y políticas. Históricamente las universidades pasaron por periodos en las que se les adjudicaban, una función de endoculturalización hacia formas altas de razón y cientificidad, en algún otro momento, se orientaron a soportar el orden y la cohesión social de un pueblo, en algunas más recientes abrazaron la idea de contribuir al progreso social y económico de la sociedad y los individuos. Y aunque cualquiera de estas versiones pueda sonar sintéticas, pensamos que las universidades – específicamente las universidades públicas – más allá de la concreción en que se plasman sus funciones, siguen representando una de las instituciones básicas de la sociedad y la cultura. Ahora bien, las transformaciones que actualmente están experimentando las universidades, las están llevando a una dinámica de polarización, como institución ligada a múltiples funciones, y como espacio sociocultural, es decir, se están llevando a un verdadero límite social, las articulaciones que las universidades sostienen con los diferentes sectores de la sociedad que están representados en ella. Ello puede explicarse, ya que el horizonte de globalización neoliberal y posmodernidad, plantea una lógica de reestructuración a sus formas de gobierno, donde fácilmente se vislumbran las exigencias a flexibilizar sus procesos de estructuración institucional, sus métodos de ingreso y egreso, la evaluación constante a sus procesos pedagógicos, la generación de conocimiento útil y pertinente, que valoramos, como la aceptación tacita a implementar recetas capaces de insertar a las universidades, en lo que el discurso neoliberal denomina la red de una sociedad global competitiva e integrada.

En esta lógica es frecuente que las relaciones que la universidad tiene, estén abiertas a una tendencia de condicionamiento interno-externo; interno, por tanto, la dirigencia universitaria esta acostumbrada a pensar en los términos que la lógica global neoliberal determina, por lo tanto, generalmente las modificaciones que se implementan nunca son discutidas, en el mejor de los casos son explicadas, pero éstas no se negocian ya que forman parte una "necesidad institucional" y de una *Globa-obligación* del mundo en que vivimos, y externo, pues las relaciones que se realizan con el entorno son redefinidas, con el Estado por ejemplo, en una nueva relación de evaluación y vigilancia a distancia o lo que algunos llaman de "autonomía regulada" empleando políticas de fiscalización y descentralización, en la distribución y obtención del financiamiento. Con otras instituciones (empresas) se entablan relaciones (se le llama de colaboración) que comienzan a atestiguar la creación de recursos humanos y la producción del conocimiento, bajo esquemas de coparticipación en la determinación, orientación y uso que éste conocimiento admita. Dentro de

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

149

ésta dinámica de "nuevas" relaciones, la universidad pública se orilla a contemplar seriamente los procesos que viene desarrollando y los "productos" que puede ofrecer a la sociedad de mercado.

Para nosotros sería un craso error (teórico e histórico) señalar que las universidades están actualmente dedicadas única y definitivamente al lucro del conocimiento y la creación de capital humano, pero seguiría representando un traspié, suponer que las universidades perviven autónomica e independientemente del influjo de la globalización. Pero lo que si estamos en condiciones de señalar, es que la retórica del discurso neoliberal ha ganado un enorme trecho dentro de las universidades, tanto es así, que la reconstitución de las instituciones de educación superior en el ámbito de lo público, están empeñadas por diferentes flancos, en competir por el conocimiento, el financiamiento y la legitimidad social de su ejercicio educativo. Habría que observar el rumbo que tienen la administración y el gobierno de las universidades, para darnos cuenta de la penetración real que ha supuesto adoptar (o someterse a) el tipo de racionalidad técnica que actualmente domina el globo entero. Podemos llegar a entender que en términos histórico-sociales, las universidades atraviesan por procesos muy cambiantes y contradictorios, desde erosión, desgaste, anquilosamiento o desfase en relación a la tradición y a la función para las que fueron forjadas, y que pueden resultar legítimas las llamadas al cambio que se lanzan desde diferentes sectores de la sociedad y aún dentro de sus comunidades universitarias. El problema que encara la universidad respecto a los cambios, reformas o transformaciones que tenga que experimentar, tiene que ver, con el tipo de proyecto que este dispuesta a desplegar, y los términos en que va a desarrollar su función dentro de la sociedad. Es en este nivel en el que debatimos nosotros, y en el que afirmamos, que dados los grados de tolerancia-aceptación que produce la racionalidad neoliberal (debido a la insistencia de sus discursos y un tanto al vacío de un fuerte contrapeso ideológico) la universidad se esta desplazando a una contracción alarmante, que ha reducido sustancialmente su espacio social a un régimen racional neoliberal, muy diferente de lo que había supuesto ser por largo tiempo, un espacio profundo -desde luego contradictorio y complejo- para la producción ancha del conocimiento, la generación extensa de profesionistas y ciudadanos, la difusión y circulación de servicios a la cultura, y sobre todo lo que consideramos, una tendencia con sus muy diversos matices, dirigidas a la crítica y la discusión abierta de los diferentes proyectos que de sociedad se tenían y que fueron respaldados por fracciones igualmente distintas de la sociedad dentro y fuera de la universidad.

Dicho de otro modo, hoy existe una situación dentro de la universidad que se sobrecarga a una visión específica, no tanto de universidad sino de racionalidad, pues aunque siguen coexistiendo actores y sujetos distintos, el resultado del encuentro de estas fuerzas políticas asimétricas, ha tenido por secuela, la transformación de la universidad hacia la radicalización de sus funciones substantivas sociales y culturales, disminuyendo, desvaneciendo u omitiendo en este proceso, a las visiones, relatos o discursos contrarios a este régimen de gobierno neoliberal, y debemos ser claros a este respecto, el gobierno no se refiere sólo a la administración y organización formal de una institución, sino a la apuesta por el control y el ordenamiento simbólico de disposiciones y normas de acción social. Asimismo es posible aseverar que las universidades públicas en México, no obstante sus diferencias estructurales y maneras de encarar la globalización, operan desde hace ya década y media, una serie de reordenamientos institucionales, tendientes a transformar lentamente no sólo su estructura administrativa, organizativa y en algunos casos jurídica, sino también comienzan a deslizarse hacia una reinención social, cultural y política de sus aspiraciones.

A su vez sustentamos que la principal consecuencia de esta tendencia, que hemos llamado radicalización de funciones en la universidad, es la connotación que ello a creado sobre los procesos en que hoy son definidas la identidad y el perfil de las instituciones y los sujetos mismos. Creemos que la universidad es un referente básico para la sociedad, pero este referente es ahora una representación orientada mayormente, a una redefinición subjetiva de los individuos, tal vez incluso, suponga una reinención de la subjetividad social orientada a perseguir "los cantos de sirena" que las ideas de competencia, excelencia e individualismo simbolizan.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

150

En México como en una buena parte de los países de América Latina, los fenómenos de recambio estructural y de sentido que se producen son identificados con el nombre de modernización, en el caso de las universidades es pertinente señalar, que su recambio supone establecer un lazo funcional al servicio de la economía de mercado. Este vínculo obliga a las universidades a ir definiendo cada vez más sus finalidades y propósitos, a cuestiones específicas de conocimiento, investigación y servicio, instituyendo de suyo, criterios de eficiencia y eficacia emanados claramente de ambientes empresariales. Un ámbito de transformación en las universidades es el que se refiere al recambio que se genera en la conducción de sujetos. La aparición de "nuevos dispositivos de control" (*programas de formación docente y evaluación del desempeño*, Ibarra Colado, 2001) opera en sintonía con la racionalidad técnica, para asegurar el despliegue de criterios y normas que vengan a regular el comportamiento laboral y social de los individuos -más enfocado a profesores e investigadores-. Otro caso particular, se trama desde lo que conocemos como la modificación al *ethos académico* de las universidades, que ha implicado la revalorización del comportamiento de los investigadores y de sus productos en términos de capital (Licha, 1996). Con el pretexto de la crisis que afrontan las universidades, se condiciona la producción, investigación y transferencia del conocimiento que las universidades generan, alrededor de aspectos concordantes a la comercialización o mercantilización de la academia. El ángulo central de la modificación del *ethos académico*, se exhibe porque el conocimiento ahora se suscribe a criterios de pertinencia extraacadémica, criterios que se orillan a lograr una nueva conducta, fundada en un capitalismo académico, que recubre las formas en que anteriormente se producía el conocimiento, un conocimiento anterior aparentemente sin un interés extraacadémico claro, o también marcado por lo que se designa una "ciencia del desinterés", en contra parte esta, lo que ahora se supone es la base de una nueva ideología profesional. Dicho proceso no sólo acerca los lazos entre conocimiento y mercado (cosa que a lo largo de la historia a sucedido con sus tonalidades, además de que la producción e investigación de conocimiento se centra primordialmente a la generación de investigación aplicada) sino que en este momento, se prioriza el desarrollo del primero en función de las expectativas que pueda producir en el segundo.

Este tipo de procesos son contradictorios en sí mismos, si bien son impulsados por sectores de la dirigencia universitaria, ni son completos y mucho menos se han resuelto del todo, como fenómenos absolutamente adoptados por las comunidades universitarias, pero se expresan continuamente indicativos, donde las Comunidades estudiantiles son orientadas a sumergirse en la competencia individualista, con el pretexto de abatir la deserción o reprobación, o en su defecto fomentar niveles de rendimiento acordes a una idea de certificación y evaluación constante, que en suma, representan, la animación de prácticas destinadas a la eficiencia y efectividad de las universidades y de los sujetos. Sin exageración de por medio, es oportuno indicar que la aparición de estas nuevas tecnologías de control, presumen un firme ejercicio de individualismo y competencia, signada por la inercia social y política en la que se debaten las universidades.

Es obvio que la complejidad que guardan las universidades no puede ni debe agotarse bajo una mirada que busca aproximarse a sus expresiones más álgidas, por lo que los puntos críticos deben ser continuamente redimensionados y en algún sentido detallarlos, pero como lo hemos indicado, la universidad se halla en este tránsito, de universidad pública nacida con la masificación de la Educación Superior, hacia su transformación estructural basada en la racionalidad neoliberal, cuyo dominio se expande a esferas más allá de lo estrictamente educativo.

Bajo la idea de que la universidad opera en base a una racionalidad neoliberal, hemos podido leer que los cambios se generan a partir de movimientos estructurales, que están llevando a cabo un reordenamiento de las diversas instituciones de la sociedad, donde las instituciones de educación superior asumen políticas de rediseño en el crecimiento, diversificación y especialización de su "oferta educativa" con afectaciones inmediatas a la reorientación del conocimiento, disposición de tecnologías regulativas, creación de dispositivos de control inter e intra institucional, establecimiento de nuevos paradigmas de investigación etc... Situación que también hemos podido notar, a partir de que las transformaciones más sensibles se producen directamente en la subjetividad de los individuos. Y sí se admite, estas transformaciones golpean seriamente, la

posibilidad que las universidades públicas avivaron dentro del imaginario social: la constitución de algún tipo de subjetividad social que implicara entre otras cosas, la conformación de una identidad colectiva asociada a un proyecto y noción de futuro.

En este sentido, parte de nuestras conclusiones, confirman que las universidades nunca fueron -ni únicamente ni necesariamente- espacios que se dieron a la tarea de conformar un tipo específico de subjetividad, muy al contrario, al conformarse las universidades como instituciones complejas, cruzadas por diferentes discursos y desarrollos históricos, contribuyeron de diversas formas, a constituir subjetividades que fueron impulsadas y que de hecho representaron a sectores diversos de la sociedad; diversos en cuanto al modo en que se ubicaron y el peso que significaron en la formación de la universidad como institución educativa, pero también como espacio político, y que no obstante el surgimiento de discursos y prácticas hegemónicas históricas, hubo de cierta forma espacio para subjetividades que pretendidamente se avocaron a discutir, criticar o sobre ponerse ante la embestida de tales formas dominantes. Dicho de manera coloquial, la universidad no puede ser concebida como un abrevadero de revolucionarios -como los detractores de la universidad suelen manejar- ni tampoco una caja de resonancia magnética al servicio único de las fuerzas dominantes (como ciertos teóricos deterministas imaginan). La complejidad de las universidades se resiste a este registro simplista y reductivo, que emplea la dicotomía y la polarización, para la comprensión del papel de la universidad actualmente. Pero si hemos de ser críticos, la formación histórica de las fuerzas y los discursos que hoy penetran nuestras instituciones educativas, forman parte del lenguaje *"del no futuro"* que el pensamiento neoliberal suministra, esto nos hace pensar que las universidades ven reducidas o disminuidas sus posibilidades reales para contribuir a formar subjetividades, que recalcan en la conformación de una acción colectiva alterna a la dominante, es decir, la constitución de sujetos sociales, es una posibilidad reducida, por el entroncamiento de las prácticas y discursos del pensamiento único, fuera y dentro de la universidad.

Este opacamiento se origina además desde núcleos más amplios de la sociedad global, y afecta primordialmente a los sujetos a través de alterar el status social de las instituciones, apartir de lo que líneas arriba denomináramos: un rechazo por la cuestión política que pudiesen representar potencialmente los espacios social y culturalmente establecidos. Por lo tanto, concurrimos en aceptar que existen transformaciones en marcha dentro de las universidades, y sus distintas expresiones corresponden en alguna medida, a las maneras en que la universidad, y sus distintos actores corresponden en alguna medida, a las maneras en que la universidad, y sus distintos actores políticos se ubican en la disputa por la hegemonía universitaria. A este ángulo le añadimos el hecho de que algunas de las expresiones que identificamos como visos de transformación, atañe a manifestaciones más amplias de cultura. Con esto queremos llamar fuertemente la atención sobre el caso, de que las universidades están privilegiando la constitución de subjetividades individualizantes en detrimento de subjetividades que puedan representar la conformación de sujetos sociales. Esta última línea puede ser profundizada, si se reflexiona en que las universidades dispensan algún tipo de proceso que favorecería formar una subjetividad específicamente individual, que habría que recalcar, se produce más por un proceso histórico-social ante el cual poco hace, que por una adopción consciente y autónoma de sí.

Los términos en que la cultura que habitualmente solemos llamar global se desarrolla, se acomoda de tal manera, que deja en una posición poco menos que de indefensión a las instituciones clásicamente asumidas en la sociedad (familia y escuelas como ejemplos paradigmáticos), inñidad de expresiones culturales ligadas al consumo y el individualismo, se ensamblan alrededor de lo que simboliza el mercado dentro de la cultura. Esta influencia cultural es tan poderosa, que otras expresiones y prácticas culturales que han crecido dentro de un ámbito concreto de la cultura -la cultura popular por ejemplo- se pliegan regularmente a una dinámica que ocupa prácticamente todas las esferas de la sociedad. El dominio de la globalización neoliberal se produce por el entroncamiento que ésta, ha tenido con la posmodernidad y la tercera revolución tecnológica, por lo que este poderío globalizante no sólo es económico sino cultural y profundamente ideológico.

Desde esta perspectiva, la universidad percibe como expresiones y prácticas emanadas de otros asentamientos culturales, invaden y se empoderan de sus espacios sociales, ya antes habíamos

indicado que los discursos y prácticas más cercanas al neoliberalismo global y aquellas con las que se entrecruzan, forman un amasijo potente, que tanto por su persistencia como su ambigüedad discursiva, encarnan cómodamente en los distintos ámbitos de la universidad. Este es a nuestro decir, el punto fundamental que enfrenta la universidad, al momento de contribuir en la constitución de la subjetividad social. Seamos claros, la universidad genera dispositivos y relaciones que contribuyen a generar subjetividades, eso es un hecho más o menos claro; el punto nodal, es que su contribución a la formación de subjetividades sociales, que en determinado momento apunten a consolidar o a formar sujetos críticos, sujetos colectivos reactivos a las condiciones imperantes, se cierran, a favor de la construcción de subjetividades descentradas y fragmentadas, política y socialmente hablando. Esta orientación se da, por que los fenómenos culturales que se desarrollan fuera de los lenguajes familiares o cercanos a la universidad - por lo menos en cuanto a su producción y aceptación se refiere - ahora personifican un alimento "más real" al comportamiento cotidiano y a los intereses de vida que los sujetos experimentan en la cultura global.

Alegamos que la cultura popular en alguno de sus sentidos, esta siendo mediatizada por la cultura global, por una parte, porque es internalizada sin mediaciones críticas y porque es refuncionalizada o sacada del contexto en que surge, y por otra, porque a los ojos de cierta intelectualidad forman parte de expresiones menores de cultura que se reducen al consumo y al mercado. Conformada a través de un proceso dialéctico de asimilación y resistencia, la cultura popular esta siendo dominada, pierde su especificidad y cobra alcances globales por obra de su desterritorialización, así valores y prácticas son fijadas en la subjetividad social como un demiurgo, es decir, "las maquinarias tecnológicas de información y comunicación de la globalización operan en el corazón de la subjetividad", en tanto que las experiencias que conforman la subjetividad de la gente, funcionan como un suplemento del alma, de la memoria y la sensibilidad social (Guattari, 1996). En realidad a lo que queremos referirnos, es que expresiones de cultura popular asociadas a los medios masivos o al consumo (las expresiones más difundidas de música, moda, cine, revistas, entretenimiento, etc...) permean la manera en que se construye la subjetividad en general, y la subjetividades que se conforman en la universidad en particular, no escapan a este proceso de subjetivación. La subjetivación de los individuos en la actualidad, del modo en que esta ordenada, no permite visualizar que las subjetividades vayan a tomar una orientación liberadora, de hecho esta sucediendo todo lo contrario.

La subjetivación social posee una tendencia a la *homogeneización-heterogeneización* (Guattari, 1996), y no porque esto pueda ser definido por la *uniformización* de la subjetividad, lo que ocurre, puede ser comprendido en un plano general, por un desplazamiento masivo de la subjetividad a procesos descentrados y fragmentarios de la personalidad, donde el significado y el sentido que puedan ser extraídos de las experiencias subjetivantes son modelados progresivamente por dispositivos pedagógicos muy variados, tan diversos respecto a los enclaves desde donde se producen, como en lo tocante a los sentidos que están encamando, pero aglutinados tal vez por el efecto desasocializante y despolitizador que posee. Aquí no se trata, de estacionar la subjetividad en un plano de cotardad o determinación, lo que se propone, es que el cuestionamiento sobre los alcances de los dispositivos y centros que detentan la producción de sentido en nuestros días, pasa necesariamente por técnicas de personalización global, que se articulan completamente, según sean los espacios y los sujetos enmarcados en los procesos de elaboración subjetiva, y cuya disposición propician un cerco subjetivo-subjetivante a las prácticas y experiencias que buscan romper en ésta suerte de dominio.

Sostenemos que la globalización explota numerosas prácticas y manifestaciones de cultura, y son estas manifestaciones las que proporcionan el nutrimento para la experimentación del mundo contemporáneo. Debemos señalar que ciertas expresiones de cultura ligadas al mercado, hoy ocupan un lugar central en la generación de subjetividades en una era de globalización, ya que provee de un significado y sentido, que ningún otro tipo de expresiones ofrece, primero porque tales manifestaciones culturales aparecen como más cercanas a los individuos, en función de la masificación diaria que se hace de éstas, en segundo lugar, por la manera tan contundente en que son difundidas o desplegadas, y como parte de un lenguaje cotidiano más representativo que real,

el cual anida fácilmente en los individuos. Las manifestaciones culturales a las cuales aludimos, no funcionan del mismo modo para todos, ni quedan expuestas para la apropiación de todos (Internet), así como tampoco pueden ser reducidas a la refuncionalización de las que son objeto. Es decir, las expresiones culturales que son utilizadas para reordenar el imaginario social no necesariamente rompen con cuestiones estructurales, ideológicas o culturales bien asentadas, lo que sucede, es que pueden ser ordenadas como acontecimientos culturales próximos, cercanos, inmediatos o susceptibles de realización, independientemente de la ubicación social o cultural de la gente.

Esta parte de las conclusiones, nos sigue pareciendo medular, ya que continúa siendo necesario articular (de mejor forma, claro está) los procesos de globalización fincados en la expansión del capital, con las relaciones que pueda llegar a establecer con la cultura, relaciones complejas que en algún sentido, se plasman como formas sociales de condicionamiento cultural, y que de manera sintética, pueden ser vistas como contradictorias *"manifestaciones culturales del capital"* (McIaren, 2000). Entonces para nosotros resulta inevitable, señalar que si bien, las políticas educativas de privatización, descentralización y mercantilización, contra las cuales viene lidiando la universidad, nos brindan las coordenadas dominantes, para entender la creación de nuevos dispositivos de ordenamiento institucional y profesional, estas políticas de reordenamiento pueden resultar un tanto cortas, al momento de intentar comprender la formación de sujetos, ya que sólo van a adquirir un sentido más amplio, si son descubiertas las diferentes vertebraciones que poseen, con formas sociales y culturales más complejas, por lo menos debemos suponer que la reordenación pedagógica (reordenamiento del significado y sentido que suministran los dispositivos y las relaciones políticas que se desarrollan en el neoliberalismo) se produce tanto por el diseño y la implementación de políticas educativas formales en el ramo de educación superior, como por el desarrollo y difusión global de determinadas manifestaciones culturales que se trenzan de forma espectacular a nivel cotidiano, público y privado. Los cambios que a nivel de identidad y subjetividad ocurren al interior de las universidades, primero que nada, comportan fenómenos compuestos de diversos hilos, ya que las universidades no se reducen simplemente a una transmisión profesional. Muy por el contrario, pueden ser ubicadas como sitios de producción y difusión cultural. En ellas, se asimilan y se resisten formas pedagógicas dominantes. Estas son formas culturales específicas, en cuanto responden a maneras culturales muy concretas, a partir de las cuales se dispone del conocimiento, el saber y la experiencia que deben llevar acabo los sujetos. En segundo, porque las universidades, además de adaptarse a ciertos conocimientos, habilidades o destrezas culturales, de alguna manera adyacentes al canon dominante que se tiene de cultura (profesional, laboral, investigativa, humanística o científica), también produce formas culturales, que contradicen las inercias o los desarrollos hegemónicos, que en determinado momento puede constituir enclaves no sólo de resistencia cultural sino de desarrollo cultural contrahegemónico. No obstante el problema que entraña la formación de los sujetos dentro de la universidad, se implica ineludiblemente a otros planos que contribuyen a la constitución de la subjetividad humana.

Hemos estado acentuado específicamente, la función de las manifestaciones culturales, es verdad que coexisten entorno a otras manifestaciones, sin detrimento de esto, es dable en señalarse que la cultura popular alimenta directamente a la subjetividad, pero por sobre todas las cosas, se encuentra el hecho, de que la universidad no puede competir contra este tipo de influjos culturales, que penetran por ángulos distintos a las instituciones, y son cada vez más presentes en la vida cotidiana. Así como tampoco suele contemplar críticamente, el carácter que este tipo de prácticas le imprimen a la subjetividad social y el papel que pueden desempeñar en la formación de los sujetos dentro de la globalización. Centrarse en la cultura popular de igual forma nos ha permitido reconocer que la reordenación neoliberal que propugna la globalización que vivimos, es lo suficientemente profunda, como para articularse a fenómenos estructurales y subjetivos, que añaden una complejidad inusual a estos procesos de formación humano-social que desempeñan las universidades.

Sin menoscabo de esto, aseguramos que la posibilidad de construir espacios que fomenten la formación de sujeto sociales, no representa una naturaleza inherente a las universidades, ni por la

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

154

tradición que conservan ni por el impulso de actores "superhistóricos", acaso puede ser proyectada esta posibilidad, debido a la complejidad de los procesos históricos en que se inscriben los sujetos y a los múltiples espacios de fuga o ruptura que todo proceso sociopedagógico entraña, cuando se lucha por la hegemonía en un espacio social y cultural determinado. Por lo tanto se afirma que la cara dominante de la globalización, polariza los procesos de formación humana, erosionando discursos y formas culturales, políticas y sociales que han servido, no sólo de contrapeso histórico, sino que han proporcionado con distintos signos, utopías y proyectos de futuro, alternos a las distintas etapas de hegemonía que ha sostenido (y sostiene) el capitalismo. Por lo tanto no es únicamente una cuestión de discurso pesimista, el señalar que las universidades se encaminan a una radical posición de capitalismo académico o que cada vez más retraen su espacio a los influjos que el mercado y el consumo representan dentro y fuera de las universidades. En primera instancia, porque habría que decir, que el aparato escolar en general y las universidades en particular no son espacios de cultura que se desarrollan unilateralmente respecto a los sujetos y subjetividades que se constituyen en su interior. A este primer reconocimiento, debe añadirse que si bien los procesos que conforman la subjetividad, subjetividad que puede encarnar en la formación de subjetividades con múltiples posiciones de sujeto, de sujetos políticos, sociales, pedagógicos, etc... Siempre esta abierta a constituirse en base, a procesos altamente complejos y contradictorios, en relación al marco contextual en que se originan. En segunda instancia, porque el papel de las universidades aunque es variado, visto desde sus diferentes ángulos de concreción sociocultural y perteneciente a distintos formas de encarnar el imaginario social de la gente (Reproducción social, acumulación y desarrollo del conocimiento, Agente activo del cambio social, Factor de desarrollo y crecimiento económico, Vehículo de equidad social, Conciencia crítica de la sociedad, etc...) esta negando lentamente la posibilidad de integrar una amplia diversidad de opciones y proyectos culturales, a favor de una colectivización del individualismo y el aprecio por prácticas depredatorias presuntamente basadas en la búsqueda del éxito personal. Y en este contexto poco puede hacer y poco hace la universidad, en este sentido, existe una especie de adaptación a fenómenos que se le insinúan como una inercia aplastante que le viene de fuera, pero que se instala profundamente en el espacio social universitario.

La posibilidad de que las universidades, ensanchen las opciones que puedan tener para contribuir a la formación de sujetos protagonistas de la historia, en la que existen y que les toca vivir, es ciertamente compleja, sin embargo creemos que la educación y la formación que puedan llegar a desplegar las universidades, depende desde luego, de la correlación de muchísimas cosas, pero una de ellas obedece al tipo de proyectos culturales que adopten para representarse así mismas como instituciones humanosociales, y también de la postura que tomen respecto al tipo de sociedad y subjetividad que desean alcanzar. Cuestiones que van a definir su actitud ante el conocimiento, las prácticas pedagógicas que empleen, el modo de ordenar los vínculos políticos que sostiene con otras instancias de cultura y sociedad, etc... Pero esta definición debe ser construida con distintos tipos de miradas pedagógicas dentro y fuera de las universidades. Uno de las aristas que esto representa, se asume por las formas que usamos para acercarnos a los fenómenos de estudio, pero más aún tiene que ver con las maneras que utilizamos para interpretar el cambio y la acción social. Y esto queremoslo o no es una cuestión pedagógica. Es una cuestión que implica a las pedagogías, porque no sólo se trata de ubicar que representaciones (contenidos) son las correctas para producir un contrasentido a las formas culturales imperantes dentro de la universidad, sino que supone, asumirse dentro de categorías pedagógicas activas y no solamente reactivas a los tipos de subjetivación y formación que son parte de la hegemonía cultural y políticas de la sociedad. Por lo tanto es de suyo, construir maneras de apropiación que eleven a las universidades y a los sujetos que ahí se insertan, al nivel de complejidad y contradicción en el que realmente se encuentran. Eso significa crear pedagogías de reconocimiento crítico, que articulen lo más completamente posible las relaciones de control regulación y transformación que se produzcan en el contexto global y en nuestro contexto nacional. Suponiendo que estamos expuestos en alguna medida, al crecimiento enorme de una forma de capacitación perpetua, que envuelve a las instituciones educativas y promete reducir a los sujetos, a individuos, usuarios, matrículas o banco de datos, propiedad de la corporación o la empresa escolar. Pedagogías entroncadas a visiones plurales e inacabadas de cambio y transformación sociocultural, productoras de significado y sentido alternativo o *pedagogías de disensión, pedagogías que*

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

155

recuperen lo que pueda y deba ser recuperado, de las versiones modernas de emancipación y transformación social que nutrieron a la educación y la formación humana.

Consideramos necesario y posible, forjar nuevas formas de comprensión, que nos coloquen ante nuevas formas de razonar la realidad globalizada, esto implica recuperar la capacidad de asombro y utilizar la imaginación para dar un salto hacia *"un concepto amplio de racionalidad que nos lleva al terreno donde el conocimiento se entiende como desafío de conciencia, porque cumple una función liberadora respecto de las circunstancias"* (Zemelman, 1992).

La universidad como lugar cultural es un sitio complejo, pero esta complejidad no suele mostrarse fácilmente, para esto debemos intentar reconstruir el contexto por el que transitan las universidades, ideando discursos críticos que rompan con este tipo de inercia, marcada por los discursos del *"no futuro o del pensamiento único"*, discursos y prácticas críticas que se entronquen a las diversas filosofías y teorías públicas que buscan mayores contrapesos culturales, prácticas y discursos que de hecho posean una posibilidad de interpretación y acción pedagógico-política concreta.

En ese tono debemos ser claros, las formas o dimensiones políticas de la pedagogía que se intente emancipar de los relatos globales más asfixiantes, pasan por reconocer que cualquier visión de universidad y cualquiera que sea el proyecto que ésta pueda cristalizar, siempre esta acompañada por una opción de moral, valor y existencia pública ante la cual intenta orientarnos. La política de una pedagogía de disensión, no puede ser reducida a la institucionalización de sus formas, es decir, no se trata de hablar por lo "otros" a través únicamente de discursos que creen sus formas de opresión o control, o en su defecto, asuma una posición políticamente "correcta" que indique las maneras y los lugares que deba utilizar para expresarse (órganos colegiados, universitarios o no), sino se trata de crear las suficientes condiciones críticas a partir de las cuales esos "otros" dentro y fuera de las universidades hablen por sí mismos. Recordando que de apoco, se va conformando una suerte de cultura del silencio, una forma de práctica social reclusiva hacia sí misma, que encaja perfectamente en las *mayorías silenciosas* de las que habla Jean Baudrillard, y que a fin de cuentas son representantes de una despolitización subjetiva, que mistificada o no, se moviliza como un mito que apacigua el imaginario social de los sujetos.

Las universidades en ese sentido, dependen también de los sujetos que ya de por sí, existen dentro de sus muros, y que están en opción de discutir y teorizar maneras distintas de ir construyendo cambios con sentidos muy diferentes a los neoliberales, para ello se tiene que echar mano de las prácticas y discursos pedagógicos que estén a su alcance, esto entraña, no temer por las posiciones crítico-prácticas - que nunca son ni deben ser las únicas, pero que hoy se satanizan - que en algún momento son necesarias, es decir, se puede zanjar en alguna medida, la opresión que nos provoca no poder inscribir en la realidad cambios operados específicamente por nosotros, situación a la que se nos acostumbra creer dentro de la globalización, y que obstaculiza imaginar e implementar estrategias que posibiliten modificar las relaciones de poder y fuerza que existen en las universidades, dicho en palabras de Thomas Popkewitz *"el problema no consiste tanto en la definición de una "postura política" como en imaginar y dar el ser a nuevos esquemas de politización"*.

Nuestras líneas finales en esta conclusión, pueden ser percibidas en una aseveración inacabada y cierta de sus límites: la universidad se encamina -lentamente- a adoptar un *otro académico* cercano a la comercialización y mercantilización, este es aún un proceso parcial y en movimiento, que hoy está más próximo a poblar determinados espacios y procesos que posee la universidad como institución educativa, sobre todo aquellos, ligados a la formación y desarrollo de conocimiento en rubros muy concretos, y a aquellos implicados en la formación de profesionales capacitados en saberes y prácticas con ciertos niveles de aplicación muy bien delimitados.

Sin embargo, este proceso de transformación -complejo y contradictorio- va invadiendo a cada uno de sus espacios sociales y de sus sujetos, independientemente del perfil, tradición o enfoque que defina la práctica y la condición social de ese espacio y de esos sujetos, lo cual de alguna manera,

es la adopción progresiva de un nuevo sentido que la universidad esta proporcionando a la sociedad y a determinados sectores de la sociedad vinculados a posiciones del poder establecido. Un nuevo sentido que busca capitalizar los productos y los procesos que la universidad puede llegar a abrir a la competencia y el mercado. Que se finca no tanto, por los desarrollos concretos que pueda llegar a desplegar el sujeto dentro de un mercado específico, sino en la asimilación de ciertas reglas y normatividades que a nivel de comportamientos, valores y expectativas, puedan imprimirse en el imaginario de los sujetos.

Las universidades se han visto afectadas por el reordenamiento mundial, el neoliberalismo y la globalización, producen un horizonte lo bastante cargado hacia la reconversión del gobierno y la administración universitaria, pero esto supone también un replanteamiento a la libertad y posible elección, que las universidades tengan de forjarse proyectos con una determinada autonomía, que le permita construir más abiertamente espacios de formación, que no asociado a las reclusas de la globalización neoliberal. Este fenómeno puede ser asociado a la convulsión a distintos niveles del aparato escolar, como una institución político-cultural de la sociedad moderna. La erosión de las escuelas toca de buena forma, el poder de representación con que las universidades han venido contando, representación ligada a las más altas aspiraciones humanas.

Dicha transformación ocurre por la asimilación y plegamiento que las universidades han tenido respecto de diversas políticas educativas que se han implementado en el sistema educativo y en las universidades específicamente, políticas que identificamos con el modelo civilizatorio que actualmente domina y que logramos nombrar como neoliberalismo. Pero también se produce, por el nivel de globalización que llega a tener el neoliberalismo en su afinidad con la condición posmoderna. Este tránsito histórico que se despliega en triada (globalización, neoliberalismo y condición posmoderna), establece además un poder ideológico-cultural tan potente que "persuade" y que de hecho vulnera a las instituciones y a los sujetos. La posibilidad de formar sujetos sociales o sujetos actuantes, protagonistas auténticos de un mundo constreñido por las visiones de consumo y mercado, es una tarea demasiado grande, para que las universidades, la desempeñen por sí solas, nunca ha sido así y no tiene porque ser lo hoy día, pero pensar en esa mera posibilidad debería acercarnos a replantear las formas en que interpretamos a la universidad, a la formación y a la subjetivación.

Desde este ángulo, nuevas formas de problematización pueden significar nuevas formas de teorización pedagógica, teorizaciones que buena falta nos hacen, no para buscar mejores conceptos de explicación, sino para comprender y pensar prácticas pedagógicas inéditas, prácticas que tensen y hagan obvias las contradicciones del capitalismo expansivo, de la galopante globalización neoliberal y de las expresiones mas ramponas de la condición posmoderna.

Es intentar buscar en la universidad los elementos y los terrenos que hagan factible la construcción de conciencias críticas y la resingularización de las subjetividades colectivas, en suma ese es el reto. Reto que se sintetiza en desafiar el carácter "natural" con que estos procesos de globalización son revestidos, procesos de globalización que se conectan a la producción de subjetividades, y cuyo desafío, se ejemplifica en las palabras que Frederic Jameson utiliza, como una oración lapidaria ante el tipo de globalización y posmodernidad que vivimos: *"no debe permitirse que la tesis de que "el mercado está en la naturaleza humana" quede incontestada; a mi juicio es el ámbito más crucial de la lucha ideológica de nuestros días"*; a este respecto, nos bastaría con añadir, que acaso esta es la disputa pedagógica más decisiva de este principio de milenio.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ALCANTARA Santuario, Armando. *et al. Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI Editores, 1998. 228 pp.

ÁLVAREZ-URÍA, *et al. Neoliberalismo versus democracia*. España, Ediciones La Piqueta, 1998. 470 pp.

ANAYA DUARTE, Gerardo. *et al. (comp.). Neoliberalismo*. México, Universidad Iberoamericana- Centro de Investigación Universitaria, 1995. 27 pp.

APPLE, Michael. *Educación y poder*. España, Paidós, 1982. 209 pp.

ARGULLOL, Rafael. *et al. El cansancio de occidente*. México, Ediciones Destino Áncora y Delfín, 1993. 118 pp.

BALL, Stephen J. (comp.). *Foucault y la educación*. España, Morata, 1994. 222 pp.

BARBA Álvarez, Antonio. *et al. (coords.). Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México, Porrúa, 2001. 199 pp.

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure Editorial, 1990. 164 pp.

BERNSTEIN, Basil. *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*. Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1997. 25 pp.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. España, Morata, 1998. 239 pp.

BOURDIEU, Pierre. *Combatir a la tecnocracia en su propio terreno*. Discurso pronunciado ante los trabajadores en huelga en la Gare de Lyon en París, el 12 de diciembre de 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Repensar el movimiento social*. Discurso pronunciado en París, mayo de 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia neoliberal*. España, Anagrama, 1999. 156 pp.

BONVECCHIO, Claudio. *El mito de la universidad*. México, Siglo XXI Editores, 1995. 283 pp.

BRUNNER, José Joaquín. *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. (Seminario sobre la prospectiva de la educación superior en América Latina y el Caribe)*. Séptima reunión del comité regional intergubernamental de proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 -25 de agosto del 2000.

CLARK, Burton R. *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen, 1991. 421 pp.

CASAS, Rosalba. *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*. México, Plaza y Valdes, 1997. 346 pp.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BRUNNER, José Joaquín. *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. (Seminario sobre la prospectiva de la educación superior en América Latina y el Caribe)*. Séptima reunión del comité regional intergubernamental de proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 -25 de agosto del 2000.

CLARK, Burton R. *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen, 1991. 421 pp.

CASAS, Rosalba. *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*. México, Plaza y Valdes, 1997. 346 pp.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. *Geografías y translocalizaciones narrativas de "lo latinoamericano"(la crítica en tiempos de globalización)*. En: Follari, Roberto y Lanz, Rígoberto (comp.). "Enfoques sobre postmodernidad en América Latina". Caracas, Editorial Sentido, 1998. 156-182 pp.

DE ALBA, Alicia. (coord.). *Posmodernidad y educación*. México. CESU, 1995, 317 pp.

DE ALBA, Alicia. (coord.). *Teoría y educación: entorno al carácter científico de la educación*. México, CESU, 1990. 177 pp.

DE ALBA, Alicia. (coord.). *El currículum universitario: De cara al nuevo milenio*. México, CESU. 1993. 273 pp.

DE ALBA, Alicia. (coord.). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México, Plaza y Valdes, 2000. 192 pp.

DE LA GARZA Toledo, Enrique. (coord.). *Crisis y sujetos sociales en México (volumen primero)*. México, Porrúa, 1992. 302 pp.

DREYFUS, Hubert L. et al. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM, 1988. 244 pp.

DRIDIKSSON, Axel. *La planeación de la educación en México*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), 1987. 282 pp.

ESCOBAR, Arturo. *Globalización, desarrollo y modernidad*. En: "Corporación Región". Medellín, Editorial Planeación, Participación y Desarrollo, 2002. pp. 9-32.

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997. 127 pp.

FILLOUX, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996. 93 pp.

FOUCAULT, Michel. *Estética, ética y hermenéutica (obras esenciales, volumen III)*. España, Paidós, 1994. 474 pp.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

FOUCAULT, Michel. **El sujeto y el poder.** En: "Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica". De Hubert Dreyfus y Rabinow Paul. México, UNAM, 1988. 227-244 pp.

FOUCAULT, Michel. **Arqueología del Saber.** México, Siglo XXI Editores, 1987. 365 pp.

FREIRE, Paulo. **Afabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad.** España, Paidós, 1989. 176 pp.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** México, Siglo XXI Editores, 1986. 151 pp.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación (cultura, poder y educación).** España, Paidós, 204 pp.

FREIRE, Paulo. **Política y educación.** México, Siglo XXI Editores, 1997. 132 pp.

FRIGERIO, Graciela. et al. **Construyendo una saber sobre el interior de la escuela.** Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 1999. 89 pp.

GARCÍA Salord, Susana. et al. **Normas y valores en el salón de clases.** México, Siglo XXI Editores, 1992. 135 pp.

GUATTARI, Félix. **La cuestión de la cuestión,** Santiago de Cali, diciembre de 1997. (Traducción de Ernesto Hernández B.).

GUATTARI, Félix. **Caosmosis.** Buenos aires, Ediciones Manantial, 1992. 164 pp.

GUATTARI, Félix. **Las tres ecologías.** España, Pretextos, 2000. 79 pp.

GUIDO Vejar, Rafael. (comp.). **El juicio al sujeto: un análisis global de los movimientos sociales.** FLACSO-Porrúa, 1990. 172 pp.

GIMENO Sacristán, José. **Poderes inestables en educación.** España, Morata, 1998. 349 pp.

GIMENO Sacristán, José. **Educar y convivir en la cultura global.** España, Morata, 2001. 282 pp.

GIMENO Sacristán, José. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social.** España, Morata, 2000. 126 pp.

GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica de la época moderna.** España, Paidós, 1990. 290 pp.

GIROUX, Henry A. **La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna.** México, Siglo XXI, 1993. 333 pp.

GIROUX, Henry A. **La inverosímil utopía de Disney.** Introducción extraída del libro *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia.* Traducción de Alberto Jiménez.

GIROUX, Henry A. **Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas.** España, Paidós, 1997. 298 pp.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GIROUX, Henry. *et al.* **Sociedad, cultura y educación.** España, Miño y Dávila, 1998. 257 pp.

GÓMEZ Llorente, Luis. **Educación pública.** España, Morata, 2001. 127 pp.

GÓMEZ Sollano, Marcela. **Intelectuales, universidad y producción académica: del saber competente a la responsabilidad ética y política.** Trabajo elaborado con base en la ponencia presentada en el marco del Seminario Internacional "Intelectuales, Universidad y Producción Académica" organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de entre Ríos, Paraná Argentina, los días 10 y 11 de octubre de 1997. Versión disponible en la pagina del Centro de Estudios en pedagogía Crítica de Rosario Argentina (CEPC).

GÓMEZ Sollano, Marcela. *et al.* **Pensar lo educativo: tejidos conceptuales.** México, Plaza y Valdes, 2001. 178 pp.

HOYOS Medina, Carlos Ángel. **Epistemología y objeto pedagógico: ¿Es la pedagogía una ciencia?** México, CESU, 1997. 148 pp.

IANNI, Octavio. **Teorías de la globalización.** México, Siglo XXI Editores, 1999. 184 pp.

IBARRA Colado, Eduardo. **La universidad y sus dilemas: ¿de la universidad empresarial a la gobernabilidad participativa?** Texto preparado para el libro "Las ciencias sociales, Universidad y Sociedad". Temas para una agenda de posgrado. Versión final noviembre de 2001.

IBARRA Colado, Eduardo. **Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (algunas notas y reacciones a "academic capitalism" de Slaughter y Leslie).** Texto presentado en el seminario "Globalización y educación superior: Estado, mercado y universidades". Organizado por el Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional autónoma de México, 14 de marzo de 2002.

JAMESON, Frederic. **El giro cultural del capitalismo.** Buenos aires, Manantial, 1999. 255 pp.

JAMESON, Frederic. **Teorías de la posmodernidad.** España, Editorial Trotta, 1996. 340 pp.

KENT Serna, Rollin. **Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM.** México, Nueva Imagen, 1990. 207 pp.

PÉREZ Gómez, Ángel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid, Morata, 1998. 319 pp.

PUIGGRÓS Lappaco, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.** Buenos Aires, REI, 1994. 216 pp.

PUIGGRÓS Lappaco, Adriana. *et al.* **El sentido de las alternativas pedagógicas en la formación: presupuestos y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana.** México, APPEAL, 1992.

<p style="text-align: center;">TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>
--

PUIGGRÓS Lappaco, Adriana. (coord.). **Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana**. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1994. 445 pp.

SANTOS Guerra, Miguel Ángel. **La escuela que aprende**. España. España, Morata, 2000. 126 pp.

SAXE-Fernández, John. (coord.). **Globalización: crítica a un paradigma**. México, Plaza y Janés, 1999. 365 pp.

SAXE Fernández, John. **Imperialismo y colonialidad**. Entrevista realizada por Karina Moreno.

SAXE Fernández, John. **Globalización, poder y educación pública**. Presentada como Conferencia Inaugural de los cursos de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, Heredia, febrero 16 de 2000.

SCHARTZMAN, Simon. **Financiamiento de la educación superior**. En *Estado y Mercado en el financiamiento de la educación superior, notas para el debate 8* (grupo de Estudios para el Desarrollo). Lima, GRADE, 1993. pp. 75-92.

LACLAU, Ernesto. **Poder y representación**. Traducción de Leandro Wolfson. Artículo publicado originalmente en *Politics, Theory Culture*, editado en Nueva York, por Columbia University Press, 1993.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación**. México, ALERTES, 1996. 494 pp.

LARROSA, Jorge. **Sujetos e identidades en filosofía (la travesía del sujeto moderno)**. Ponencia presentada ante el grupo de Trabajo de filosofía de la educación de la Asociación Nacional de Postgrado en educación, Brasil.

LARROSA, Jorge. *et al.* **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid, Ediciones la Piqueta. 366 pp.

LEÓN, Emma. *et al.* (coords.). **Subjetividad: umbrales del pensamiento social**. España, Antrhopos, 1997. 174 pp.

LEVY, Daniel C. **La educación superior y el estado en América Latina (desafíos privados al predominio público)**. México, CESU-Porrúa, 2000. 666 pp.

LICHA, Isabel. **La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: los desafíos de la globalización**. México, UDUAL, 1996. Colección UDUAL. 235 pp.

LIPOVETSKI, Gilles. **La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo**. España, Anagrama. 2000. 221 pp.

MARCUSE, Herbert. **El hombre unidimensional**. España, Planeta de Agostini, 1995. 286 pp.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

162

MARTINEZ Bomm, Alberto y NARODOWSKI, Mariano (comp.). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Ediciones educativas, 1996. 156 pp.

MARTÍNEZ DELLA ROCCA, Salvador y ORDORIKA Sacristán, Imanol. *UNAM: espejo del mejor México posible (la universidad en el contexto educativo nacional)*. México, Ediciones Era, 1993. 115 pp.

MARTINEZ Rizo, Felipe. *Nuevos retos para la educación superior: funciones, actores y estructuras. (Serie ensayos)*. México, ANUIES, 1998. 158 pp.

MATO, Daniel. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder.* En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Daniel Mato (coord.), Caracas, CLACSO, Universidad Central de Venezuela, en prensa.

MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI Editores, 1984.

MCLAREN, Peter. *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI Editores, 1995. 293 pp.

MCLAREN, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. España, Paidós, 1997. 344 pp.

MCLAREN, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina, REI, 171 pp.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México, Siglo XXI Editores, 1998. 307 pp.

MCLAREN, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México, Siglo XXI Editores, 2001. 287 pp.

MENESES Díaz, Gerardo. *Formación y teoría pedagógica*. México, Lucerna Diogenis, 2002. Colección Nos amábamos tanto, núm. 8. 150 pp.

MENESES Díaz, Gerardo. *et. al. Formación pedagógica (la docencia y el presente)*. México, Lucerna Diogenis, 2002. Colección nos amábamos tanto, núm. 7. 118 pp.

MIGNOLO, Walter D. *Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder*. Entrevista a Walter Mignolo realizada por Catherine Walsh en: *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, UASB/Abya, en prensa.

MORENO Moreno, Prudenciano. (coord.). *Formación docente, modernización educativa y globalización: simposio internacional (Tomo II)*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1998. 154 pp.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999. 109 pp.

- NEIRA, Teofilo R. **La cultura contra la escuela**. España, Ariel, 1999. 218 pp.
- NOVOA Monreal, Eduardo. **La universidad latinoamericana y el problema social**. México,, UNAM, 1978. 92 pp.
- TENTI Fanfani, Emilio. **La escuela desde afuera (sujetos, escuela y sociedad)**. México, Lucerna Diogenis, 2001. Colección Nos amábamos tanto, núm. 12.96 pp.
- TERRÉN, Eduardo. **Educación y modernidad (entre la utopía y la burocracia)**. España, Antrhops, 1999. 314 pp.
- TORRES, Jurjo. **Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. España, Morata, 1998. 278 pp.
- TOURAINÉ, Alain. **¿Podremos vivir juntos?**. México, Fondo de Cultura Económica, 1997. 335 pp.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica de la modernidad**. México, Fondo de Cultura Económica, 2000. 391 pp.
- UDUAL. **La universidad latinoamericana en el fin de siglo (realidades y futuro)**. México, UDUAL; 1995. 138 pp.
- VILLASEÑOR García, Guillermo. **La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización (comentarios al libro de Eduardo Ibarra)**. México, Departamento de relaciones sociales- UAM-Xochimilco, 23 de enero de 2002.
- ZEMELMAN Merino, Hugo. **Los horizontes de la razón: I. Dialéctica y apropiación del presente (las funciones de la totalidad)**. España, Anthropos, 1992. 255 pp.
- ZEMELMAN Merino, Hugo. **Los horizontes de la razón: II. Historia y necesidad de utopía**. España, Antrhops, 1992. 191 pp.
- ZEMELMAN Merino, Hugo. **Problemas utópicos y antropológicos del conocimiento**. México, El Colegio de México, 1996. 209 pp.
- ZEMELMAN Merino, Hugo. **Sujeto: existencia y potencia**. España, Anthropos, 1998. 172 pp.

<p style="text-align: center;">TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>
--

HEMEROGRAFÍA

ABOITES, Hugo. **De la crisis del neoliberalismo al surgimiento de nuevas bases conceptuales para el futuro de la universidad: el caso de México.** Revista Reencuentro: análisis de problemas universitarios, núm. 28.

AMIN, Samir. **La economía política del siglo XX.** Traducción para la Revista Globalización del texto en inglés publicado en el número de junio del 2000 de "Monthly Review".

BRUNNER, José Joaquín. **Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano.** Revista de la Educación Superior, núm. 110.

CARRIZALES, César. **El sentido de la universidad contemporánea.** Revista de la Educación Superior, núm. 112.

DIDOU Aupetit, Sylvie. **Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el TLCAN.** Revista de Educación Superior, núm. 115.

GARCIA Canclini, Néstor. **La globalización imaginada.** Entrevista aparecida en la Revista Digital Bitácora, Buenos Aires, 2000.

GLAZMAN, Raquel. **El conocimiento y la docencia en las universidades hoy.** Revista Perfiles Educativos, núm. 61, julio-septiembre 1993.

GUATTARI, Félix. **Nuevas formas de intelectualidad crítica.** Entrevista realizada por Nelly Richard en Revista de Crítica Cultural, núm. 4, noviembre de 1991.

GUATTARI, Félix. **El arte contemporáneo.** Revista Chimères núm. 23. Traducido al español por Ernesto Hernández.

GIROUX, Henry A. **Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior.** Revista InterUniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 29, mayo-agosto de 1997.

GONZALES Cuevas, Oscar M. **El concepto de universidad.** Revista Mexicana de Educación Superior, núm. 102.

GUEVARA Niebla, Gilberto. **Masificación académica en la Universidad Nacional Autónoma de México.** Revista de la Educación Superior, núm. 58.

IBARRA Colado, Eduardo. *et al.* **La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate entorno a la nueva universidad.** Revista de la Educación Superior, núm. 118, 2001.

IBARRA Colado, Eduardo. **La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas.** Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14. pp. 75-105.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

JAMESON, Frederic. **La cultura posmoderna.** (Entrevista realizada por Gladys Adamson) Revista Zona Erógena, núm., 31, 1996.

KEMMIS, Stephen. **Aspiraciones emancipadoras en la era posmoderna.** Revista Curriculum Studies, volumen 29-30, núm. 2, 1995.

OSSEBACH Sauter, Gabriela. **Estado y educación en América latina a partir de su independencia.** Revista Iberoamericana de Educación Superior, enero-abril 1993, núm. 1.

PACHECO Méndez, Teresa. **Tres lecturas sobre la universidad contemporánea.** Revista Mexicana de Educación Superior, núm. 66.

POPKEWITZ, Thomas S. **Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas.** Revista de Educación, núm. 305 de 1994.

RODRÍGUEZ Gómez, Roberto. **Continuidad y cambio en las políticas de educación superior.** En Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril 2002, vol. 7, num. 14. pp. 135-154.

SCHARTZMAN, Simon. **La universidad como empresa económica.** Revista de la Educación Superior, vol. XXX (1), núm. 117, enero-marzo de 196. pp. 99-104.

MCLAREN, Peter. **La pedagogía revolucionaria de Peter McLaren.** (Entrevista de Mitja Sardoc). Revista Herramienta, núm. 16, 42 pp.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Sobre la economía-mundo actual** (Entrevista realizada por Karina Moreno). Revista Memoria.

WOERNER, Roland. **Recrear lo social** (entrevista a Félix Guattari). Publicado originalmente en Panorámiques, núm. 9, segundo trimestre, 1993, pp. 70-73.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RECURSOS ELECTRÓNICOS

ANUIES. *La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones (Serie Ensayos)*. México, ANUIES, 1997. 143 pp. Versión disponible en: < >

ANUIES. *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-1999*. México, ANUIES, 1998. 51 pp. Versión disponible en: < >

CLACSO. *Educación superior en América latina; una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000 (trabajo final del "Proyecto de Políticas Comparadas de educación Superior")*. Buenos Aires, CLACSO, 2001. Versión disponible en: < >

CASTORIADIS, Cornelius. *Contra el posmodernismo: el reino del conformismo generalizado*. Revista Zona Erógena, núm. 15, 1993. Versión disponible en: < >

DE LA GARZA Toledo, Enrique. *Subjetividad, cultura y estructura*. Buenos Aires, CLACSO. Versión disponible en: < >

DINERSTEIN, Ana. *Subjetividad: capital y la materialidad abstracta del poder (Foucault y el Marxismo abierto)*. En: "Teoría y Filosofía Política, la Tradición clásica y las nuevas fronteras". Buenos Aires, CLACSO. Versión disponible en: < >

FRESAN, Magdalena. et al. . *Tipología de las instituciones de educación superior (colección documentos)*. México, ANUIES, 1998. 48 pp. Versión disponible en: < >

GIDDENS, Anthony. *Reflexiones sobre la Mundialización* (extractos de su discurso de apertura en la conferencia de UNRISD sobre Mundialización y Ciudadanía). Versión disponible en: < >

JIMÉNEZ Pérez, Felipe. *Liberalismo-neoliberalismo*. Versión disponible en: <http:// / >

RUIZ Duran, Clemente. *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. México, ANUIES, 1998. 107 pp. Versión disponible en: < >

SEOANE, José. et al. (comp.). *Resistencias mundiales (de Seattle a Porto Alegre)*. Buenos Aires, CLACSO, 2001. 207 pp. Versión disponible en: < >

LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales (perspectivas latinoamericanas)*. Buenos Aires, CLACSO, 2000. 246 pp. Versión disponible en: < >

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LEVY, Daniel C. **La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. Informe del grupo de trabajo sobre educación superior de la asociación de estudios latinoamericanos.** Buenos Aires, CLACSO, 1998. Versión disponible en: < >

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Modernidad, postmodernidad: discursos sobre la crisis y la diferencia.** Versión extraída de: < >

MATO, Daniel. (comp.). **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización.** Buenos Aires, CLACSO, 2001. 221 pp. Versión disponible en: < >

MIGNOLO, Walter D. **Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos.** Versión disponible en: < >

MUNGARAY Lagarda, Alejandro. et al. (coords.). **Políticas públicas y educación superior.** México, ANUIES, 1998. 385 pp. Versión disponible en: < >

TORRES, Carlos Alberto. (comp.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI.** Buenos Aires, CLACSO, 2001. Versión disponible en: < >

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN