



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**“LA BIOPOLÍTICA Y EL BACHILLERATO DEL
GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL ”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

HÉCTOR MORENO BAYÓN

ASESORA

LIC. ANA LILIA ARROYO LEMUS

MÉXICO, D.F., 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

<Quisiera reconocer que si hay acidez o virulencia en algunas de las afirmaciones asentadas, es porque me incomoda el mareo que siento al ir de pasajero en el barco pedagógico>

ALFREDO FURLÁN

Índice

Introducción	1
I. La política del presente	7
El devenir de la biopolítica: el derecho de vida y muerte	11
La excepcionalidad y sus figuras	22
El estado de excepción.....	23
Homo sacer	30
El resurgimiento del poder soberano en el dominio político de la gobernabilidad.....	34
La gobernabilidad del presente	36
Grupos de presión y gobernabilidad	40
Los principios de la gobernabilidad contemporánea	44
El devenir de la globalización y su correlato neo-liberal	47
Adiós al Estado benefactor	47
Más allá del Estado benefactor	51
El discurso global como plataforma de la seguridad total	76
La seguridad hemisférica.....	80
La ampliación del perímetro de seguridad	84
México en el contexto de la seguridad hemisférica	91
El archipiélago de seguridad.....	108
La seguridad pública como principio de organización social	115
Circuitos de explotación hacia la muerte	122
Lo laboral.....	129
Lo educativo	134
El tejido social.....	143
La gestión de la pobreza.....	145
Del Estado social al Estado penal.....	150
II. Desarrollo, planeación y administración de la demanda de educación media superior	162
Planeación, desarrollo y reordenamiento territorial	167
Rasgos de la política educativa.....	187
De la reforma a la modernización educativa: el desarrollo educativo a cuenta gotas	191

La educación media superior: la administración del excedente poblacional.....	208
III. El bachillerato en la política educativa del Gobierno del Distrito Federal (1998-2011).....	236
El devenir de la izquierda institucional	236
1968: el punto de quiebre	237
La reforma política de 1977	241
La izquierda independiente	243
La izquierda revolucionaria	245
Las elecciones de 1988 y la conformación del PRD	247
La política educativa en la gestión de Cuauhtémoc Cárdenas	258
El movimiento que tomó la ex Cárcel de Mujeres	260
De la movilización a la negociación	265
La política social de Cuauhtémoc Cárdenas	269
La Preparatoria Iztapalapa I.....	271
La política educativa en la gestión de Andrés Manuel López Obrador.....	274
La delimitación territorial como plataforma del discurso social	276
La política social de López Obrador.....	279
La construcción del Sistema de Bachillerato.....	279
La construcción del discurso educativo.....	281
La política educativa en la gestión de Marcelo Ebrard	287
La Secretaría de Educación del Distrito Federal	287
La política social de Marcelo Ebrard	289
El Sistema de Educación a Distancia.....	291
Prepa Sí	292
El Instituto de Educación Media Superior	296
IV. El modelo educativo del sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.....	305
La Propuesta Educativa	306
El Proyecto Educativo	327

V. La construcción curricular del sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal	354
Primero momento (2001-2002)	359
Segundo momento (2004-2006)	370
Tercer momento (2009-2011)	383
La construcción curricular desde el relato del docente	396
VI. La evaluación de los aprendizajes: el lugar problemático del Sistema de Bachillerato del GDF	407
¿Qué son los objetivos de aprendizaje?.....	408
Primera etapa (2001)	414
Segunda etapa (2004)	423
El incipiente abordaje de las competencias y el inicio de la tercera etapa del discurso de evaluación.....	433
La fragmentación del curriculum	438
VII. La tutoría como ficción	450
La tutoría como relación pedagógica	454
La tutoría como gestión del riesgo	465
La tutoría como cerco sanitario	488
La tutoría: regreso al futuro pragmático.....	500
VIII. Las relaciones de poder en el sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal	504
Rasgos de la conducción de la escuela media.....	504
Los coordinadores de planteles	511
Las relaciones de poder y el personal académico.....	522
La figura del pedagogo en el devenir del sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.....	524
Nota sobre el sindicalismo malogrado del IEMS	544
Reflexión final	548
Bibliografía	554

LA POLÍTICA DEL PRESENTE

La ambigüedad que implica la noción de Estado*, desde sus bases epistemológicas hasta su devenir histórico ha propiciado que a éste se le clasifique, de forma general, en tres concepciones distintas: Primero, se encuentra una idea organicista del Estado que inicia con los griegos y se extiende hasta el inicio de la modernidad. En este sentido, el Estado –o lo que se cree que este representa– es pensado como un organismo espiritual o un super organismo vivo compuesto por partes vivas, análogo al organismo de los seres vivos. Esta concepción daría lugar a la idea de que el Estado era independiente y anterior a los individuos. En la segunda concepción del Estado se considera que éste es producto de un contrato voluntario entre los individuos libres. Hobbes, Locke y Rousseau fueron los mayores exponentes de esta concepción. Por último está la concepción formalista que advierte que el Estado es una formación jurídica de la cual emana todo derecho y ya no de la naturaleza. Esta idea toma fuerza con el liberalismo del siglo XIX.

En este orden de ideas, Hans Kelsen sitúa su análisis en la última concepción del Estado y lo divide en ordenamientos jurídicos de acuerdo con determinadas esferas: el territorio, el pueblo y la soberanía del Estado, para éste último ordenamiento se hablara, por un lado, de derecho estatal (interno), y por el otro, de derecho internacional (externo). En el primero, el Estado será soberano sobre todos los demás ordenamientos. Con el segundo será soberano en sentido absoluto.

Michel Foucault invita a abandonar el modelo jurídico de la soberanía que presupone al individuo como sujeto de derechos naturales o de poderes originarios, los cuales pretenden dar cuenta de la génesis del Estado y hacer de la ley la manifestación fundamental del poder. En lugar de ello, Foucault propone pensar el poder del soberano en función de un conjunto de relaciones de fuerzas que podrían explicar el devenir del Estado y con ello ubicar el rostro que tomará eventualmente. Por ello afirma que:

Con la evolución de los Estados, desde comienzos del Medioevo, parece que las prácticas y las instituciones de guerra hubieran seguido ellas mismas una evolución muy evidente. Por un lado tendieron a concentrarse en manos de un poder central

* Al respecto de la noción de Estado, Mario de la Cueva, retomado por Clemente Valdés, señala lo siguiente:

“Los antiguos nunca hablaron del Estado como una realidad y no hicieron la diferencia que nosotros hacemos entre sociedad y Estado. En la ‘Política’ (de polis) de Aristóteles, en la ‘República’ (palabra con que se tradujo el título original de politeia) de Platón, se observa que ni uno ni el otro, así como tampoco Cicerón, hablaron nunca del Estado como algo distinto de la comunidad humana. La polis es el conjunto de los hombres; la civitas es sólo el pueblo romano; por eso civitas, república, polis, pueblo se tomaron como términos iguales y designaban al conjunto de los hombres. La Edad Media emplea la palabra Civitas. Pero la Edad Media vive una organización muy particular: hay distintas autoridades, cada una de las cuales es suprema hacia abajo, pero es súbdito hacia arriba. La organización jerárquica va de las corporaciones de artesanos a los señores feudales, a los reyes, al emperador, al Papa. Y por ello es que en el Medioevo se habla de feudo, de reino, de país y de imperio, pero ninguno de esos términos es equivalente al Estado”. Clemente Valdés (2010), *La invención del Estado*, Pág. 53.

Giovanni Sartori habla en el mismo sentido acerca de la inexistencia del Estado en el mundo griego:

“Y la polis griega no era de ningún modo la ciudad-estado que acostumbramos a llamar así, esto es, una ciudad organizada en términos de lo que vino a llamarse, a partir del siglo dieciséis, ‘el Estado’, sino más bien una ciudad-comunidad. Cuando hablamos del sistema griego como si fuera un Estado democrático, cometemos una crasa inexactitud, tanto terminológica como conceptualmente. Pues lo que caracterizaba aquella democracia era que carecía de Estado, en el preciso sentido de que prescindía del Estado y era una democracia hasta el grado en que el demos lo remplazaba. La idea de un ‘Estado’ democrático era inconcebible para los griegos y, si hubieran podido concebirla, les hubiera parecido una contradicción”. Giovanni Sartori (1965), *Aspectos de la democracia*, Pág. 258.

Lo mismo se puede señalar con respecto a la noción de soberanía, de acuerdo a lo expresado por Mario de la Cueva, ahora retomado por Andrés Serra:

“La ausencia del concepto de soberanía en el mundo grecorromano es lógico de explicar, porque no se realizó la lucha por la hegemonía de los poderes. Se libraron numerosas contiendas, pero en el interior de aquellas formas políticas no se manifestaron otros poderes que pretendieran destruir el poder del Estado como entidad por derecho propio”. Andrés Serra Rojas (1984), *Ciencia política*, Pág. 330.

que era el único que tenía el derecho y los medios de hacer la guerra; precisamente por esta razón, poco a poco se fueron cancelando las relaciones entre hombre a hombre, entre grupo y grupo, una especie de proceso evolutivo las llevó a ser cada vez más un privilegio del Estado. Por el otro, en modo totalmente consecuente, la guerra llegará a ser la operación profesional y técnica de un aparato militar cuidadosamente definido y controlado. En síntesis: una sociedad enteramente atravesada por relaciones bélicas fue poco a poco sustituida por un Estado dotado de instituciones militares.¹

Foucault sostiene que apenas cumplida esta transformación apareció un discurso sobre las relaciones entre sociedad y guerra –diferente al discurso filosófico-jurídico organizado en torno al problema de la soberanía- que hacía de la guerra el sustrato permanente de todas las instituciones de poder. Discurso que Foucault sitúa a partir del siglo XVII:

La guerra presidió el nacimiento de los Estados. Pero no una guerra ideal (la que imaginaban los filósofos del estado de la naturaleza), sino guerras reales y batallas efectivas. Las leyes nacieron en medio de expediciones, de conquistas, de ciudades incendiadas. La guerra, además, continúa agitándose también en los mecanismos de poder, o por lo menos constituye el motor secreto de las instituciones, las leyes y el orden. Por detrás de los olvidos, las ilusiones o las mentiras que nos hacen creer en necesidades naturales o en exigencias funcionales del orden, se debe encontrar la guerra: la guerra es la cifra de la paz. Ella desgarrá permanentemente todo el cuerpo social: nos pone a cada uno en un campo o en el otro.²

Este análisis y el discurso que se desprende de él, asevera Foucault, busca despertar detrás de las leyes y las instituciones, un cierto sustrato del pasado, siempre olvidado, que oculta luchas reales, victorias y derrotas enmascaradas. En suma, es un discurso en donde la verdad funciona como un arma para la victoria partidaria. Los movimientos que llevaron a los hombres a reunirse, organizarse y conformar eso que se llama Estado y que la mayoría de los teóricos se empeñan en presentar en su pura abstracción, en un afán aséptico por limpiar los procesos que llevaron al establecimiento de las soberanías todo rastro de sangre, contiendas y ambición de dominio de la población, no son más que una ficción, y esto cabe tanto para las ideas de Bodino como para las de Maquiavelo, pasando por Rousseau, Locke y Hobbes.

Y son estas ideas, casi metafóricas, la base con las cuales los Estados actuales siguen funcionando, a pesar de su implosión. Precisamente porque han querido expurgar de su historia esa parte maldita –la violencia y la voluntad de poder- que acompaña la creación, funcionamiento y finalidad de todo Estado. En este sentido Clemente Valdés afirmará que:

A partir de que se acepte que el Estado es una realidad aunque no exista físicamente, sea que se le considere como espíritu absoluto por encima de los hombres o que se le identifique con el gobierno, ese ente misterioso se vuelve muy útil para los seres de carne y hueso que buscan dominar a los demás.³

La concepción abstracta del Estado y su pareja, la soberanía, impulsan a Giacomo Marramao a preguntarse:

¹ Michel Foucault (1996), *Genealogía del racismo*, Pág. 216.

² Ibidem. Pág. 114.

³ Clemente Valdés, *op. cit.*, Pág. 86.

¿Y si la realidad histórica y estructural del moderno Leviatán fuese en cambio otra cosa que su estilización doctrinal, filosófico-política y iuspublicita? ¿Y si la noción de soberanía fuese sólo una máscara, un ingenioso hallazgo simbólico orientado a 'sublimar' todo un complejo operativo, entretejido de prácticas concretas de disciplinamiento? ¿Qué consecuencias deberían extraerse entonces en lo que respecta a la génesis y al destino de 'Estado' si estas hipótesis se verificaran? ⁴

No está demás mencionar que Marramao orienta sus preguntas hacia los planteamientos realizados por Foucault respecto al poder y el cuestionamiento de los cimientos jurídicos del soberano, antes señalado. Y si bien los planteamientos de Foucault sobre el poder han merecido diversos tipos de análisis que han revelado sus alcances y limitaciones, es cierto que su análisis sobre el control de los cuerpos, con el que introduce su tesis biopolítica tiene en nuestros días enorme actualidad.

Por ello, Foucault advertirá:

Entramos así en una edad que yo llamaría de <ortopedia social>. Se trata de una forma de poder, un tipo de sociedad que yo llamo <sociedad disciplinaria> por oposición a las sociedades estrictamente penales que conocíamos anteriormente. Es la edad del control social. Entre los teóricos que he citado hay uno que de algún modo previó y presentó un esquema de esta sociedad de la vigilancia, de gran ortopedia social, me refiero a Jeremy Bentham. Pido disculpas a los historiadores de la filosofía por esta afirmación, pero creo que Bentham es más importante, para nuestra sociedad, que Kant o Hegel.⁵

La aporía de nuestro tiempo, la vida como valor absoluto y el devenir del poder soberano se relacionara, entre otros aspectos, con esa ortopedia social a la que hace referencia Foucault. Se trata, sin duda, de una forma de poder que, durante los siglos XVIII y XIX, pondrá en marcha diversos mecanismos para administrar la vida de la población al punto de decidir a quienes se les permite vivir y a quienes se les deja morir. Para ello recurrirá, por una parte, a todas esas categorías que se han producido en la modernidad como el progreso, la razón, la estadística, la soberanía, el racismo, la propiedad privada, la evolución, la ciencia y la técnica. Por otra parte, hará uso de esas instituciones, políticas, normas y aparatos que dispone el Estado para realizar sus propósitos respecto a la gestión de la vida del cuerpo social.

Durante el siglo XIX Friedrich Nietzsche hizo puso en evidencia la relación entre vida y política y su conexión ontológica al señalar que: "La vida es un caso particular: debe justificarse no sólo la vida, sino cualquier existencia; el principio unificador es un principio por el cual se desarrolla la vida. La vida, medio siempre para alguna cosa, es la expresión de formas de aumento del poderío".⁶ *La vida como medio* significa, en Nietzsche, que es el poder el que le da forma a la vida que tiende, por un lado, a su potenciación, y por el otro, a su conservación. A este respecto, Mónica Cragolini, siguiendo al filósofo italiano Roberto Esposito, sostiene que:

La necesidad de conservación es expresión de una limitación vital, ya que la vida siempre busca expansión. Por ello, para Esposito, la conservación no sólo es secundaria a la voluntad de poder, de la cual deriva, sino que está en latente contradicción con ella.⁷

⁴ Giacomo Marramao, *op. cit.*, Pág. 109.

⁵ Michel Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, *op. cit.*, Pág. 103.

⁶ Friedrich Nietzsche (1998), *La voluntad de poderío*, Pág. 386.

⁷ Mónica Cragolini (2009), "Nietzsche y la biopolítica: el concepto de vida en la interpretación de Esposito", en Ignacio Mendiola Gonzalo, *Rastros y rostros de la biopolítica*, Pág. 136.

De acuerdo a la idea anterior, la vida toma su forma mediante la voluntad de poder que, cuando tiende a su potenciación, se verifica mediante la forma de comunidad. Por el otro, cuando la vida tiende a su conservación se pone en marcha un proceso de inmunización* para proteger a la comunidad de cualquier contacto “peligroso” con un otro que amenace la misma vida que potencia. Ahora bien, este proceso de inmunización propicia dos efectos, por un lado, procesos de expulsión, aniquilamiento, exclusión, marginación y excepción de aquel otro que pone en riesgo a la comunidad o al individuo. Por el otro, el surgimiento de otras fuerzas que se enfrentan a aquellas fuerzas inmunitarias en un marco de indefinida tensión. En este último sentido, Cragolini señala:

El problema en la cuestión de la inmunización no es el de la oposición de unas fuerzas determinadas <contra> la voluntad de poder; sino que de lo que se trata es de fuerzas contra fuerzas, y de los modos en que las mismas se intensifican y se debilitan. Las fuerzas unitivas inmunitarias (que no están <contra> la voluntad de poder, sino que <son> -también- la voluntad de poder), están, con respecto a las fuerzas desbordantes o disgregantes, en constante tensión. Cuando esta tensión quiere ser <aliviada> en demasía, acontece que lo unitivo deviene en fuerza de muerte o estatización.⁸

La diferenciación que establecieron los griegos entre bios y zoe para caracterizar la vida, en algún “momento” de la modernidad se desvanecerá, dando como consecuencia que las fronteras entre hecho y derecho, ley y fuerza se volverán indeterminadas a partir del ejercicio de un tipo peculiar de política que en adelante considerará a la vida en objeto y sujeto de su práctica. Es decir, la vida como sujeto de la política en tanto que el hombre en su condición de viviente, se vuelve blanco de todas las luchas y resistencias, incluso aquellas que se formularán en términos de derecho: derecho a la salud, a la vida, a la sexualidad, al cuerpo, al bienestar. Asimismo, la vida se vuelve objeto de la política en la medida en que un poder político se instala como un poder positivo sobre la vida para gestionarla, administrarla, clausurarla, potenciarla y aniquilarla.⁹

En este doble proceso en donde la vida queda en el centro de intervención del poder, la inmunización emergerá como el mecanismo mediante el cual la gestión política se empeñará para salvaguardar la vida, inmunizándola de los riesgos que la asechan y amenazan su extinción. “Esta inmunidad será la que sacrificando una parte, homeopáticamente, mantendrá al colectivo”.¹⁰

Lo anterior plantea la necesidad de interrogarse sobre las condiciones que intervinieron para que durante la modernidad se llegara a establecer un tipo de política preocupada por hacer de la vida objeto y sujeto de su ejercicio. Visto de otra manera, ¿Cómo llegó a naturalizar la política y al mismo tiempo, a politizar la vida?

* Roberto Esposito explica que la inmunidad, o, su formulación latina *inmunitas*, resulta el contrario de la *communitas*, de la que se desprende comunidad. Ambos vocablos derivan del término *munus* –que significa <don>, <deber> <obligación>-, pero la *communitas* lo hace en sentido afirmativo, mientras que la *inmunitas*, en sentido negativo:

“Es por ello por lo que, si los miembros de una comunidad se caracterizan por esta obligación de donación, por esta ley del cuidado frente al otro, la inmunidad implica, en cambio, la exención o la derogación de tales condiciones: es inmune aquel que está a salvo de obligaciones y peligros que afectan al resto. Es aquel que quiebra el circuito de la circulación social colocándose fuera de la misma”. Roberto Esposito (2009), *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, Pág. 111.

⁸ Mónica Cragolini, *op. cit.*, Pág. 142.

⁹ Marco Díaz Marzá (2007), “De la nuda vida como forma de vida o de la aporía de la política moderna”, *ÉNDOXA, Series filosóficas*, Madrid, UNED, núm. 22, Págs. 241-278.

¹⁰ Borovinsky, Tomas y Tabú, Emmanuel (2009), “Biopolítica y nazismo: una lectura del genocidio moderno”, en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Pág.152

El devenir de la biopolítica: el derecho de vida y muerte

Foucault, advierte que la *patria potestas* era una facultad que tenía el padre en la familia romana para disponer de la vida de sus hijos y de sus esclavos, bajo el principio de que si aquel había dado la vida, entonces podía quitarla. Esta facultad del padre representaba, en última instancia, el derecho de vida y muerte sobre los suyos. Este derecho de vida y muerte también caracterizaba al poder del soberano, por lo que, a decir de Foucault, este derecho estaba condicionado a los casos en que la existencia del soberano estaba en riesgo, lo que le facultaba, en caso de guerra, a solicitar a sus súbditos que expusieran su vida para defender al Estado. En esta circunstancia, el soberano sólo ejercía el poder sobre la vida en tanto detentaba su derecho a exigir la muerte. En este sentido, el derecho que se formulaba era el derecho de *hacer morir y dejar vivir*.¹¹

¿Qué significa el derecho de vida y muerte en este contexto histórico?

Originalmente, la vida y la muerte no formaban parte de aquellos fenómenos naturales propios del campo de poder político. No obstante, el soberano ejercía su derecho sobre la vida desde el momento en que podía quitarla, arrebatarla o sacrificarla.¹²

Este derecho sobre la vida y la muerte a cargo del soberano se ve representado, en muchos casos, en las monarquías absolutas europeas, en donde el poder se ejercía como instancia de deducción, mecanismo de sustracción, derecho de apropiarse de una parte de las riquezas, extorsión de productos, de bienes, de servicios, de trabajo y de sangre o con el impuesto a los súbditos. El poder era ante todo derecho de captación de las cosas, del tiempo y finalmente de la vida; culminaba en el privilegio de apoderarse de ésta para suprimirla.¹³

No obstante, como advierte Foucault, este derecho se vio problematizado durante los siglos XVII y XVIII por diferentes pensadores del contrato social, el cual tuvo como aspecto central la vida de los individuos y del propio Estado. El contrato, ya fuese desde la perspectiva de Hobbes o Locke, implicaba que una vez efectuado, la vida llegaría a formar parte de los derechos del soberano. Esto quería decir que el derecho sobre la vida de los hombres pasaba por la voluntad de un poder que tenía como propósito proporcionar seguridad a los contratantes (Hobbes), y también correspondía a dicho poder mantener y defender los principios y el ejercicio de la libertad, la igualdad y la propiedad privada de los hombres (Locke), de los peligros externos y de las amenazas que provenían de los propios hombres inscritos en el contrato.

En adelante este poder podría exigir de los contratantes el derecho de ejercer sobre ellos el poder de vida y muerte. ¿La vida, en la medida en que había sido la primera razón del contrato, no debería estar excluida de éste? Lo anterior refleja la problematización en torno al contrato y la vida inscrita en el pensamiento político de la modernidad, durante los siglos XVII y XVIII:

Se ven aparecer técnicas de poder centradas especialmente en el cuerpo, en el cuerpo individual. Se trata de aquellos procedimientos mediante los cuales se aseguraba la distribución espacial de los cuerpos individuales (su separación, su alineamiento, su subdivisión y su vigilancia) y la organización –alrededor de estos cuerpos- de todo un campo de visibilidad. Se trata, aparte, de todas las técnicas gracias a las cuales se cuidaba a los cuerpos y se procuraba aumentar su fuerza

¹¹ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad*, op. cit., Págs. 163 y 164.

¹² Michel Foucault, *Genealogía del racismo*, op. cit., Págs. 193 y 194.

¹³ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad*, op. cit., Pág. 164.

útil a través del trabajo, el adiestramiento, etc. Se trata, por fin, de las técnicas de racionalización y de economía (en sentido estricto) de un poder que debía aplicarse del modo menos dispendioso posible, por medio de todo un sistema de vigilancia, de jerarquía, de inspección, de escritura, de relaciones. En suma: de toda esa tecnología que podemos llamar tecnología disciplinaria* del trabajo y que se instaura desde fines del siglo XVII” “Empero, en el curso de la segunda mitad del siglo siguiente, creo que se ve aparecer algo nuevo: una tecnología no disciplinaria del poder. No en el sentido en que ésta excluya la técnica disciplinaria propiamente dicha, sino en el sentido de que la incorpora, la integra, la modifica parcialmente y sobre todo la utiliza instalándose de algún modo en ella, logrando radicarse efectivamente gracias a la técnica disciplinaria previa. La nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, porque se ubica en otro nivel, se coloca en otra escala, tiene otra área de acción y recurre a instrumentos diferentes.

La nueva técnica de poder disciplinario se aplica a la vida de los hombres, o mejor, no inviste al hombre-cuerpo, sino al hombre viviente. En el extremo, inviste al hombre-espíritu. Diría con más precisión, que la disciplina procura regir la multiplicidad de los hombres en tanto ésta puede y debe resolverse en los cuerpos individuales de los hombres, a los que se puede vigilar, adiestrar, utilizar y eventualmente castigar. También la nueva tecnología se dirige a la multiplicidad de hombres, pero no tanto ésta se resuelve en cuerpos, sino en tanto constituye una masa global... Después de la anatomía política del cuerpo humano instaurada en el setecientos, a fines del siglo se ve aparecer algo que ya no llamaría anatómo-política del cuerpo humano, sino algo que yo llamaría una biopolítica de la especie humana.¹⁴

Lo que Foucault pone de relieve es el advenimiento de nuevas formas de ejercer el poder y por lo tanto, el surgimiento de nuevos mecanismos de gobernabilidad. ¿Cómo se produce este proceso y cómo se cristaliza?

Foucault señala que desde la edad media hasta el siglo XVI el poder soberano se ejercía sobre un territorio, y por lo tanto, sobre los individuos que lo habitaban. El territorio podía ser estéril o fértil; la población podía ser densa o estar dispersa; lo mismo importaba si los individuos eran pobres o ricos, activos o perezosos ya que todos estos elementos sólo eran variables con respecto al territorio el cual era el fundamento del ejercicio del poder soberano.

Ahora bien, en este periodo y entrado el siglo XVII, el elemento central en el arte de gobernar tuvo como eje la forma de gobierno del padre de familia. Si economía en su sentido original significaba, según Rousseau: *el prudente y legítimo gobierno de la casa, para el bien común de toda la familia*, entonces, el problema a resolver era cómo introducir en el interior de la gestión del Estado la forma en que el padre al interior de su familia velaba por sus miembros y sus bienes; dirigía a su mujer, sus hijos y a sus sirvientes; hacía prosperar la fortuna familiar y procuraba establecer alianzas convenientes. En otras palabras, se interrogaba por la manera más conveniente de

* Es evidente que Foucault en esta cita hace referencia a ese tipo particular de sociedades disciplinarias en donde se organizan los grandes espacios de encierro, que sirven, como puntos distribuidos en distintos planos y relieves del cuerpo social mediante los cuales el individuo transita de un espacio cerrado a otro: la familia, la escuela, la fábrica, el hospital y el espacio representativo de este tipo de sociedad: la prisión. Esta sociedad disciplinaria tiene a su máximo pensador en Jeremy Bentham: “Entre los teóricos que he citado hay uno que de algún modo previó y presentó un esquema de esta sociedad de vigilancia, de gran ortopedia social, me refiero a Jeremy Bentham. Nuestras sociedades deberían rendirle un homenaje, pues fue él quien programó, definió y describió de manera precisa las formas de poder en que vivimos, presentándolas en un maravilloso y célebre modelo de esta sociedad de ortopedia generalizada que es el famoso ‘panóptico’, forma arquitectónica que permite un tipo de poder del espíritu sobre el espíritu, una especie de institución que vale tanto para las escuelas, como para los hospitales, las prisiones, los reformatorios, los hospicios o las fábricas”. Michel Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, op. cit., Pág. 103.

¹⁴ Michel Foucault, *Genealogía del racismo*, op. cit., Págs. 195 y 196.

introducir una forma de economía, una manera de administrar individuos, bienes y riquezas. Por ello, durante este periodo, gobernar un Estado significaba tener con respecto a los individuos, a las riquezas y a las conductas de los habitantes de dicho territorio una forma de vigilancia y control, semejante al que tenía (en el ideal) el padre de familia sobre su casa.

El ejercicio del poder del soberano radicaba en <el bien común y la salvación de todos>. Según Foucault, se entendía que había el bien común cuando los todos los individuos obedecían las leyes, ejercían bien los cargos que se les otorgaban, practicaban correctamente los oficios a los que estaban destinados y respetaban el orden establecido. En suma, el bien común (público) era esencialmente la obediencia a la ley, la ley del soberano en la tierra o a la ley del soberano absoluto (Dios). No obstante Foucault advierte: “Pero de todos modos, lo que caracteriza el fin de la soberanía, ese bien común, ese bien general, no es nada distinto a la sumisión absoluta... el bien es la obediencia a la ley, de modo que el bien que se propone la soberanía es que las gentes le obedezcan”.¹⁵

Foucault concluye que la soberanía constituía el problema principal, las instituciones y las leyes potenciaban el poder del soberano, esa era su principal función, y el poder del soberano se expresaba como ejercicio de la soberanía. Sin embargo, el filósofo advierte que durante el siglo XVII y principios del siglo XVIII, este arte de gobernar propio de la soberanía quedó atascado en dos atolladeros: En el propio marco de la soberanía que era demasiado rígido, abstracto y amplio, y en el estrecho, débil e inconsistente modelo de la familia. ¿Cómo se superó esta situación en el arte de gobernar?

En el contexto de expansión demográfica del siglo XVIII, vinculada al aumento de la producción agrícola y el desarrollo industrial relacionados, a su vez, con la abundancia monetaria, repercutió en la aparición de un nuevo problema: la población. ¿Qué cambios representó la aparición de la población en el arte de gobernar?

Primero, el ejercicio del poder no podía fundamentarse sólo en el territorio y en unos habitantes en abstracto, sino que empezó hacerse cargo de las relaciones y los vínculos entre los individuos, las relaciones que establecían éstos con la riqueza y los recursos naturales. El poder también que comenzó a ver el asunto del territorio pero a partir de lo que sucedía en sus fronteras y los efectos que tenía el clima en ciertos procesos económicos y sociales. Desde entonces el arte de gobernar se preocupa de los individuos a partir de sus relaciones, costumbres, hábitos, sus formas de pensar, hacer, y en lo que les acontece: hambres, nacimientos, uniones, accidentes, muertes y epidemias.

En la medida en que el poder puso su atención en ciertos problemas de la población y trascendió el esquema económico cuya base era la familia, fue que el problema del gobierno pudo ser pensado fuera del marco jurídico de la soberanía. Por ello, la finalidad del ejercicio del poder ya no respondía estrictamente a ese bien común, sino a un *fin conveniente*; lo que implicó una diversidad de metas específicas, ya sea para producir riqueza, dotar a la población de recursos suficientes o motivar su reproducción y multiplicación.

El arte de gobernar, hasta la irrupción del conjunto de problemas relativos a la población, no se podía pensar más que a partir del modelo de la familia. Por el contrario, a partir del momento en que la población aparece como algo completamente irreductible a la familia, de repente, ésta última pasa a un segundo

¹⁵ Michel Foucault (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, Págs. 175-197.

plano con respecto a la población; aparece como elemento en el seno de ésta. Pero la familia, de modelo, va a convertirse en instrumento... a partir de mediados del siglo XVIII la familia aparece en esta instrumentación con respecto a la población. Campañas sobre la mortalidad, campañas sobre el matrimonio, vacunaciones, inoculaciones. Lo que hace que la población permita el desbloqueo del arte de gobernar es que se elimina el modelo de la familia.¹⁶

La población aparece como el fin y el instrumento del gobierno; emerge como sujeto que tiene necesidades y aspiraciones, además que se revela consciente de su deseo de participar en el gobierno. Asimismo, se intervendrá sobre ella mediante campañas y técnicas que estimularán la natalidad, el registro, la higiene, el desplazamiento de los individuos, la supervisión de sus actividades y en general, sus destinos. Esta forma de gobernar representa una forma de racionalizar los problemas en torno a la población, a la cual Foucault denominó biopolítica.

Lo que se presenta es un tránsito de un régimen dominado por las estructuras de soberanía a un régimen que descansa en las técnicas del gobierno, lo que no significa que la figura del soberano haya sido reemplazada por un nuevo arte de gobernar. Foucault afirma que en realidad aparece un esquema de coexistencia de gobierno: soberanía-disciplina-gestión gubernamental cuya meta principal es la población y *cuyos mecanismos esenciales son los dispositivos de seguridad.*

Este tránsito entre una forma de gobernar a otra deviene, a decir de Foucault, en un conjunto de instituciones, procedimientos, formas de análisis, reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer el poder sobre la población que en su conjunto se puede nombrar como gobernabilidad. La gobernabilidad conlleva una tendencia que en occidente se dirige a la constitución de nuevos tipos de saberes y al desarrollo de nuevos aparatos de gobierno, que en conjunto se concentran en la población como objeto de intervención, en el marco de una sociedad controlada por distintos dispositivos de seguridad.

En México puede situarse este tránsito del poder soberano a la gobernabilidad en el siglo XIX, con el desplazamiento de la Iglesia por el Estado y el correspondiente establecimiento de la supremacía del poder civil sobre el eclesiástico. Este desplazamiento implicó que el Estado reemplazara, mediante un proceso de secularización, a la Iglesia Católica de las funciones políticas, administrativas, sociales, económicas y de administración de justicia que durante siglos aquella había dominado:

Este proceso de secularización inicia propiamente con las Leyes de Reforma, con el establecimiento de un registro civil de nacimientos, matrimonios y defunciones, así como la secularización de los hospitales. Inmediatamente después del triunfo de la República en 1867 se pone en marcha la reforma secularizante de la educación pública... La necesidad del Estado surge, así, en un contexto de enfrentamiento con la hegemonía de una Iglesia con pretensiones políticas.¹⁷

Visto más de cerca, este tránsito en el arte de gobernar representó que los individuos que llevaron a cabo la Reforma lo hicieron en nombre de los ideales del progreso y del liberalismo económico. Detrás de estos ideales estaba, entre otros, el propósito de dotar de recursos al Estado. En el plano económico, la Reforma desarticuló el enorme poder de la Iglesia (era propietaria y rentista de enormes porciones de tierra y de bienes inmuebles) cambiando las relaciones de propiedad. En el plano jurídico y

¹⁶ Ibidem. Págs. 210 y 211.

¹⁷ Faviola Rivera Castro (2010), "Laicidad y Estado laico", en Patricia Galeana (coordinadora), *Secularización del Estado y la sociedad*, Págs. 20-22.

administrativo la Iglesia no sólo contaba con fuero eclesiástico, también se regía por su propia legislación a partir de la cual administraba justicia en un sistema legal paralelo al civil; después de la Reforma el Estado se consideró como el árbitro supremo pero bajo la idea de igualdad jurídica de todos los ciudadanos. En el nivel político, social e ideológico:

El propósito era lograr la firme subordinación del poder eclesiástico al civil... la exitosa realización del 'proyecto' de un Estado laico dependía de la gradual sustitución del lugar hegemónico de la Iglesia en una sociedad católica, mediante la secularización de las instituciones sociales a la luz de valores cívico-republicanos. En este nivel resultan centrales las reformas en educación pública y en los servicios públicos de salud.¹⁸

Un rasgo interesante en los planteamientos de Foucault es que la biopolítica y sus ámbitos de intervención: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas no se pueden disociar del marco de racionalidad política del liberalismo dentro del cual han aparecido y se fueron profundizando.

Para Foucault, el liberalismo no representa ni una teoría, ni una ideología, ni una forma de representar a la sociedad, sino más bien la concibe como una forma de reflexión crítica sobre la práctica gubernamental, la cual, durante el siglo XIX se abocaba principalmente a un cierto tipo de racionalidad económica, pero con el neo-liberalismo de finales del siglo XX pretende, a decir Foucault: "extender la racionalidad de mercado, los esquemas de análisis que éste propone y los criterios de decisión que sugiere a campos no exclusiva ni primariamente económicos, como la familia, la natalidad, la delincuencia y la política penal".¹⁹

En adelante, en el marco de esta forma de intervención sobre la vida, bajo las tecnologías y racionalidad puestas en juego por esta biopolítica, el derecho de muerte a cargo del soberano en este marco de gobernabilidad descrito por Foucault, tiende a apoyarse en las exigencias de un poder abocado a administrar la vida, pasando de un derecho que hace morir y deja vivir a un poder *que hace vivir y rechaza hacia la muerte*. ¿Cómo debe entenderse esta fórmula del poder que hace vivir y deja morir en el marco de la biopolítica?

Hacer vivir envuelve el ejercicio de un poder –biopoder- que se aboca positivamente sobre la vida, que procura administrarla, multiplicarla, aumentarla, ejerciendo sobre ésta controles muy concretos a la vez que regulaciones generales.²⁰ Mientras que el dejar morir:

No supone, en modo alguno, que la muerte devenga una realidad abandonada a sí misma, algo que habiéndose despojado de una atención preferencial acontecerá de un modo arbitrario: dejar morir como un dejar que vacía de contenido sociopolítico la producción de muerte. Hay que entender, por el contrario, que el dejar morir condensa en sí mismo toda una operación que hay que desbrozar para apercibirnos de cómo se produce ese dejar que uno muera no tanto bajo la fórmula de un sujeto abandonado a su suerte sino en términos de un sujeto sobre el que recae un dispositivo que le mata o que hace que se le deje morir. En este sentido, el dejar morir implica que hay que hacer algo para que se deje morir, que el ordenamiento político-económico de lo social tiene que conformarse de modo tal que produzca no tanto (o no sólo) la muerte (directa) perseguida por la soberanía

¹⁸ Ibidem. Págs. 22 y 23.

¹⁹ Michel Foucault, *Estética, ética y hermenéutica*, op. cit., Pág. 211.

²⁰ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad*, op. cit., Pág. 165.

cuanto una muerte que irrumpe como desestructuración del modo como estaba conformada la vida: el dejar morir deviene así un hacer-dejar-morir.²¹

Lo que queda en evidencia es que esta política de la vida amenaza continuamente en convertirse en una práctica de muerte, o dicho de otro modo, la gestión de la vida tiene, entre otras premisas, la consigna de que para mantener con vida la vida, es necesario rechazar hacia la muerte, producir ese hacer morir con el fin de inmunizar la vida unos de los peligros que le asechan. La fuente que decide a quiénes se les rechaza hacia la muerte y a quiénes se potencia la vida, dígame, la voluntad que *distingue* esta operación proviene del poder del soberano, cuya composición no sólo proviene de los gobernantes, también está comprendida la sociedad con sus distintos representantes. Es así que deviene el racismo como discurso legitimado desde distintas coordenadas de la sociedad (políticos, científicos, funcionarios, clérigos, empresarios y demás individuos), cuya práctica fortalece el derecho de vida y muerte.

Es muy importante denotar que durante la modernidad, el proceso que derivó en que el poder político hiciera de la vida objeto de su preocupación e intervención, también contribuyó a que se construyera la idea, algo paradójica, de que todos los hombres del mundo constituían una *humanidad*. Sin embargo, lo propio del hombre era, al menos en la antigüedad, reservar esa categoría sólo para los miembros de su grupo cercano.

Claude Lévi-Strauss -advierte Alain Finkielkraut-, señalaba que la noción de humanidad es de aparición tardía y de expansión limitada; en los antiguos esta idea estaba totalmente ausente; para éstos, la 'humanidad' acababa en las fronteras de la tribu, del grupo lingüístico, y en ocasiones incluso en el poblado; muchas poblaciones "primitivas" se designaban a sí mismas con nombres cuyo significado, advierte Lévi-Strauss, significaba: 'los hombres', 'los buenos', 'los excelentes' o 'los completos'; mientras que a los hombres que no pertenecían a su grupo cercano los denominaban despectivamente con términos como: 'malos', 'malvados', 'monos', 'huevos de piojo', 'fantasma' o 'aparición'.

Y no es que los hombres fueran incapaces de reconocer en los otros hombres sus semejanzas corporales, sino que las características físicas no eran condición suficiente para valorar a los miembros de otros pueblos como 'humanos'. Era indispensable para ello vivir conforme a las mismas costumbres, en esto radicaba para los antiguos la separación entre lo 'humano' y 'no humano'.²²

Los modernos hicieron de lo humano un concepto universal, adquiriendo con ello una potencia moral a manera de ley, y al mismo tiempo, un principio irrevocable de exclusión. En la modernidad, todos los hombres serían representados por esa entidad abstracta llamada humanidad, ello implicaba, por lo tanto, que en cada hombre existía un conjunto de características, condiciones y cualidades que los relacionaban por igual a la vez que los distinguían del resto de los seres vivos.

Sin embargo, de ese conjunto de cualidades y características que hacían de los hombres *Una Humanidad*, podían desprenderse dos tipos de diferenciaciones: por un lado, tales características y cualidades podían jerarquizarse de tal forma que su expresión dependiera del grado de progreso o desarrollo que cada individuo hubiera alcanzado; esto implicaba que la humanidad podía ser una, pero se podía reconocer que el origen social y cultural de los humanos no era el mismo, por lo tanto, las diferencias se marcaban cualitativamente. Por otro lado, aquellos que no manifestaran

²¹ Ignacio Mendiola Gonzalo (2009), "La bio(tanato)política moderna y la producción de disponibilidad", en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Pág. 48.

²² Alain Finkielkraut (1998), *La humanidad perdida*, Págs. 13-15.

esas cualidades 'humanas', ya sea por rechazo (criminal), incapacidad (retrasado mental) o 'desconocimiento' (extranjero) podrían ser ubicados en la categoría de inhumanos. Toda diferencia parte de un principio universal de igualdad.

Porque lo <Humano> es, de entrada, la institución de su doble estructural: lo Inhumano. Incluso no es más que eso, y los progresos de la Humanidad y de la Cultura no son sino la cadena de las discriminaciones sucesivas que tachan a los 'Otros' de inhumanidad y, por lo tanto, de nulidad. La definición de lo Humano se ha ido estrechando inexorablemente en el curso de la cultura: cada progreso <objetivo> de la civilización hacia lo universal, ha correspondido a una discriminación más estricta, hasta el punto de que podemos entrever la era de la universalidad definitiva del Hombre, que coincidirá con la excomunicación de todos los hombres, y brillando sola en el vacío la pureza del concepto.²³

Al respecto de lo anterior, Baudrillard, afirmará que el racismo es moderno; las culturas y las razas anteriores o se han ignorado o se han exterminado, pero nunca bajo el signo de una Razón universal. En los pueblos antiguos no había el criterio sobre el hombre ni división de lo inhumano:

Es siempre desde ese punto de vista de lo Universal, que fundó el racismo, como se pretende superarlo, de acuerdo a la moral igualitaria del humanismo. Pero el alma antiguamente, o actualmente las características biológicas de la especie, en las que se basa esta moral igualitaria, no son argumentos más objetivos ni menos arbitrarios que el color de la piel, puesto que son igualmente criterios distintivos. Sobre la base de estos criterios (alma o sexo) se obtiene efectivamente una equivalencia negro = blanco, pero esta equivalencia excluye tanto más radicalmente todo lo que no tiene alma o sexo 'humano'. Los salvajes que no hipostasian el alma ni la especie, reconocen la tierra, el animal y los muertos como socios. Nosotros los hemos rechazado, sobre la base de nuestros principios universales, de nuestro metahumanismo igualitario que, al integrar a los negros en base a criterios blancos, no hace sino extender los límites de la sociabilidad abstracta, de la sociabilidad de derecho. Sigue funcionando la misma magia blanca del racismo, no hace sino blanquear al negro bajo el signo de lo universal.²⁴

Bajo este principio universal de lo humano se instalara un racismo que distinguirá bajo su principio diferencial todo aquello que tenga el rostro de lo inhumano: lo decrepito (los ancianos), lo inmaduro (los niños), lo irracional (los locos), lo precario (los pobres), lo desviado (los perversos), lo débil (las mujeres), lo arcaico (los indígenas) y todas aquellas categorías que no corresponden al ideal progresista de lo humano comprendido en esa entidad abstracta llamada *Humanidad*.

El impacto que tuvo la colonización de nuevos territorios por parte de los reinos europeos (España, Inglaterra, Francia, Portugal) propició que se establecieran comparaciones de todo tipo: corporales, espirituales y mentales entre los pobladores de las tierras conquistadas y los hombres del viejo continente. Si alguna vez San Agustín promovió con sus ideas un origen único de la humanidad, con la colonización esta empresa se puso en tela de juicio.

Durante los siglos XVII y XVIII dominó cierto tipo de representaciones sobre el hombre no europeo que querían explicar las diferencias físicas entre africanos o indios de Norteamérica (diferencias entendidas como inferioridad) por el entorno en que habitaban: clima, naturaleza, cultura, civilización, entre otros aspectos.²⁵ Sin embargo,

²³ Jean Baudrillard (1992), *El intercambio simbólico y la muerte*, Pág. 143.

²⁴ Ibidem. Pág. 144.

²⁵ Michel Wieviorka (2009), *El racismo: una introducción*, Pág. 23.

al término del siglo XVIII se empezaron a difundir algunas hipótesis que trataban de explicar las diferencias entre las culturas con principios raciales. Pero el apogeo de las ideas racistas sólo se manifestaría hasta el siglo XIX y especialmente durante el siglo XX. ¿A qué se debió el encanto que producía la idea de raza entre los hombres, como premisa para explicar el devenir del hombre?

En un primer momento debe quedar claro que la idea de una diferencia esencial, registrada en la naturaleza de las poblaciones, dígase, en sus características físicas, tiene lugar a finales del siglo XVIII, durante el cual, la definición de raza se establece a partir de la asociación de atributos biológicos, naturales y culturales, sólo así, la raza se volvería objeto de teorización científica. En la construcción de esta concepción científica sobre la raza contribuyeron viajeros, escritores, científicos, filósofos, físicos, anatomistas, historiadores, filólogos y teólogos. Además, el interés científico por la raza se desarrollará en el marco de múltiples movimientos internos y externos a los pueblos, vistos en este caso como naciones. Efectivamente, el devenir científico de la raza debe inscribirse, dice Wieviorka, de un lado, en el marco de la colonización y el imperialismo, en el otro, en la nación y nacionalismos europeos, por ello, agrega:

Las clasificaciones raciales se elaboran en un doble movimiento de expansión europea y de desarrollo de identidades nacionales. Éstas remiten tanto a las <razas> más o menos lejanas, definidas ante todo por el color, como a las <razas> presentes en el suelo nacional.²⁶

Los hombres de la Ilustración habían puesto su confianza en el progreso científico, y pensaban que con el transcurso del tiempo encontrarían las respuestas a las preguntas y dilemas que se les planteaban a los hombres, por complejas y ambiguas que éstas fueran. Asimismo, los hombres de la Ilustración sentían un fuerte apego por la cultura griega y romana; esta inclinación por estos pueblos, afirma Robert Nisbet, hizo que se tomaran las formas de los cuerpos de las estatuas griegas y romanas como criterio para medir el mundo moderno, desde el punto de vista biológico y mental.

La fusión de estas 'obsesiones' contribuyó a que se extendieran las medidas 'científicas' para determinar cuáles eran los pueblos modernos más parecidos a los antiguos, tomados como modelo. Aquí Nisbet establece otro movimiento de expansión del hombre moderno europeo, los dos primeros, sugeridos por Wieviorka, se remiten al espacio, dentro y fuera de la nación, mientras que el que establece Nisbet, se ubica en el plano temporal, por lo tanto histórico, remite a las culturas griega y romana como referente del hombre moderno. Esta unión entre la base científica para determinar la diferencia y la semejanza con una cultura 'modelo' propicio, según Nisbet, la vinculación entre la idea de progreso con el concepto de racismo:

Esta unión se produjo efectivamente, y antes de que terminara el siglo XIX decenas de millones de personas a ambos lados del Atlántico creían implícitamente en que la base del progreso occidental era la raza. La figura clave en la génesis de esta unión de las dos ideas fue Joseph Arthur de Gobineau. No hay duda de que su Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas (1853-55) es la fuente de las concepciones racistas del progreso que, durante la segunda mitad del siglo XIX, se extendieron por la civilización occidental.²⁷

Pero las ideas de Gobineau no fueron las únicas en establecer el nexo entre racismo-progreso-ciencia. Puede mencionarse la doctrina eugenésica de Francis Galton, así

²⁶ Ibidem. Pág. 25.

²⁷ Robert Nisbet (1996), *Historia de la idea de progreso*, Pág. 399.

como el darwinismo social de Herbert Spencer que promovían ciertas ideas racistas que ponían de relieve las características fijas de la raza como criterio que legitimaba que un grupo racial impusiera sus condiciones políticas, sociales y culturales sobre los miembros de ciertas razas “impuras”.* Sin embargo, ni Gobineau, ni Spencer ni Galton fueron los únicos que produjeron ideas y llevaron a cabo acciones racistas para diferenciar a la población según diversos criterios científicos, culturales, políticos y sociales, cuyo eje articulador era la idea de progreso vinculada a la idea de humanidad.

El racismo vinculado a la idea de progreso, así como al discurso científico no escatimó esfuerzos para demostrar que las características físicas y biológicas determinaban las capacidades intelectuales de los individuos, sólo que estas características estaban repartidas de diferente manera entre las razas. Progreso-racismo-ciencia será una fórmula con una fuerte carga determinista que en muchas ocasiones pretendió explicar el funcionamiento de las poblaciones a partir del criterio racial.

El contenido de esta idea racista con fundamento en el progreso científico, durante el siglo XIX, tuvo entre sus tareas la labor de clasificar a las razas con base en sus atributos físicos: color de piel, tipo de cabello, forma de nariz y demás rasgos físicos. Más adelante, se abocó al estudio del esqueleto como topografía ósea que derivó en el surgimiento de la craneometría: abocado al estudio de la capacidad craneana y el ángulo facial. Mientras que el discurso nacionalista favoreció que, a partir de ciertas iniciativas de corte racista, se llevara a cabo una tarea de clasificación de los diferentes grupos que habitaban dentro de las fronteras nacionales.²⁸

La forma que fue tomando el racismo durante los siglos XVIII al XX, no fue más que el correlato del surgimiento de esa forma de gobierno que Foucault llama biopolítica, misma que en el siglo XXI se ha instalado como el más efectivo recurso para ejercer el poder, sin importar con que doctrina política se revista (democracia, social-democracia, comunismo... todos los ismos de la política pueden hervir en la misma olla, ya nada los diferencia).

Para comprender la relación que guarda el racismo con la biopolítica es necesario remitirse a la fórmula que establece Foucault: *la guerra es la cifra misma de la paz*, desprendida de la fórmula que expuso Clausewitz que decía que la guerra es la política continuada por otros medios y la inversión que posteriormente se hizo sobre esta fórmula: la política es la guerra continuada con otros medios.

Foucault remite a determinados procesos históricos para dar cuenta de cómo la guerra es un hecho que permite realizar un análisis explicativo de las relaciones de poder, así como de matriz de las técnicas de dominación. Foucault señala que con el crecimiento y desarrollo de los Estados durante la Edad Media hasta el alba de la modernidad, las guerras intestinas, las guerras civiles y religiosas del siglo XVI, especialmente las

* Sobre Spencer y Galton, Matt Ridley menciona: “Spencer había abrazado con entusiasmo la idea de la supervivencia de los más adecuados afirmando que apoyaba la credibilidad de la economía del Laissez faire y justificaba el individualismo de la sociedad victoriana: la llamó darwinismo social. La idea de Galton era más prosaica. Si, tal y como Darwin había sostenido, las especies habrían sufrido alteraciones por medio de una reproducción selectiva sistemática, como el ganado y las palomas de carreras, entonces también podría criarse seres humanos para mejorar el nivel. En cierto sentido, Galton apeló a una tradición más antigua que el darwinismo: la tradición de la cría de ganado del siglo XVIII y el cultivo aún más antiguo de variedades de manzanas y maíz. Su lema era: Mejoremos nosotros la raza de nuestra propia especie del mismo modo que hemos mejorado otras. Reproduzcámonos a partir de los mejores ejemplares de la humanidad y no de los peores. Pero ¿quiénes éramos nosotros? En un mundo spenceriano e individualista, éramos literalmente cada uno de nosotros: eugenesia significaba que cada individuo se esforzaba por elegir una buena pareja, alguien con una mente inteligente y un cuerpo sano. Era cuestión de ser un poco más selectivos de lo que ya éramos acerca de nuestros cónyuges. En el mundo galtoniano, sin embargo, ‘nosotros’ llegó a significar algo más colectivo” Matt Ridley (2006), *Genoma*, Taurus, México. Págs. 326 y 327.

²⁸ Michel Wieviorka, *op. cit.*, Págs. 29 y 30.

guerras cotidianas fueron paulatinamente canceladas por un poder central que determinó que la acción de emprender la guerra, sus prácticas e instituciones, eran asunto exclusivo del Estado.

El Estado se abrogó el exclusivo derecho de emprender la guerra en contra de otros Estados, propiciando con esta decisión, no sólo que en el cuerpo social se fueran sustrayendo las relaciones bélicas, comunes en el Medioevo; también condujo al nacimiento del ejército como institución del Estado. Otro aspecto importante relacionado con esta transformación de las prácticas de guerra monopolizadas por el Estado, se sitúa en el surgimiento de un discurso al margen de la teoría del contrato social y del discurso filosófico-jurídico que veía en la guerra una relación social permanente y un fundamento de todas las instituciones y relaciones de poder. ¿Qué dice este discurso?

Contrariamente a lo que sostiene la teoría filosófico-jurídica, el poder político no comienza cuando cesa la guerra. La organización, la estructura política del poder, de los Estados, de las monarquías, de las sociedades, no encuentra su principio allí donde calla el clamor de las armas. La guerra nunca desaparece porque ha presidido el nacimiento de los Estados: el derecho, la paz y las leyes han nacido de la sangre y el fango de las batallas y rivalidades que no eran precisamente –como imaginaban filósofos y juristas- batallas y rivalidades ideales. La ley nace de conflictos reales: masacres, conquistas, victorias que tienen su fecha y sus horribles héroes: la ley nace de las ciudades incendiadas, de las tierras devastadas; la ley nace con los inocentes que agonizan al amanecer.²⁹

Que mejor ejemplo de la descripción que hace Foucault sobre el nacimiento de la ley como producto de la guerra que recordar el surgimiento de las Constituciones políticas en México, por lo menos la de 1824 y especialmente la de 1917, ambas, producto de cruentas carnicerías llamadas guerras iniciadas en 1810 y en 1910.

A partir del siglo XVII, esta idea planteada por Foucault focalizó sus componentes geopolíticamente: la ley, el orden y la paz no contienen el devenir de la guerra, solamente la reencausa dentro de los límites de los Estados. En adelante la guerra será una guerra de razas. Ya no se entenderá a las conquistas y la esclavización de razas como criterios dominantes, se hablará, a partir de entonces, de diferencias étnicas y de lenguas; de diferencias de fuerzas y vigor, de energía y violencia, de ferocidad y barbarie. Esta teorización de las razas, dice Foucault, tomó dos transcripciones durante el siglo XIX, por una parte, se inscribió en el discurso sobre la vida, el discurso biológico de la modernidad, por la otra, tomó la forma de lucha de clases, teniendo como trasfondo, los conflictos sociales que enmarcaban la vida de las poblaciones. He aquí que se puede ligar este aspecto del racismo con la idea de progreso y de humanidad: en estas, el campo de aplicación del racismo se cierne sobre la vida en términos biológicos y sobre la vida en el plano sociocultural.

En función de lo anterior surge la cuestión de cómo el ejercicio del poder tiene lugar en el marco de un discurso político abocado sobre la vida, en donde, paradójicamente, el racismo recorre todos los puntos cardinales del cuerpo social. ¿Cómo funciona el derecho del soberano de hacer vivir y rechazar hacia la muerte y su relación con el racismo? Foucault dice sin miramientos que lo que permitió la inscripción del racismo en los mecanismos del Estado fue la emergencia del biopoder, entiéndase, que el funcionamiento de los Estados pasa hasta cierto punto, a través del racismo:

²⁹ Michel Foucault, *Genealogía del racismo*, op. cit., Pág. 47.

El racismo monista biológico y el Estado racista reaparecen en las biopolíticas de exclusión de lo políticamente peligroso y de lo étnicamente impuro, introducidas en el siglo XVIII por la policía médica e incorporadas en el XIX por el darwinismo social, el imperialismo, la eugenesia y las teorías médico-legales de la herencia y la degradación, prácticas que serán retomadas por el nazismo y el estalinismo.³⁰

Para Foucault el racismo es el modo en que el poder que toma a cargo la vida, introduce una separación entre el que debe vivir y el que debe morir. El tapiz sobre el que se establece esta distinción es ese conglomerado 'científico' que ordenaba, clasificaba, fragmentaba y establecía un origen y una finalidad a las razas, fragmentando a la especie en subgrupos artificialmente clasificados. Aquí subyace la posibilidad de ejercer la función asesina en un régimen biopolítico, en manos de un poder que al velar por la vida de la población (su crecimiento, desarrollo, prolongación) se reserva, al mismo tiempo o precisamente por ello, el derecho de decidir quién debe vivir y quien debe ser rechazado hacia la muerte.

A partir de lo anterior, Foucault hablará de la función sustantiva del racismo, a saber, la potenciación de la vida de los individuos, su maximización y preservación a partir del aniquilamiento de los que no responden a los criterios que definen al individuo o a la población considerada como modelo biológico-cultural: a la humanidad artificialmente definida. Aquí se inscribe el principio de toda inmunización cuya fórmula dicta: *Cuanto más mates, hagas morir, dejes morir, tanto más vivirás.*

Aquí se plasma la idea de que la vida toma su forma mediante la voluntad de poder la cual, cuando tiende a su potenciación, se verifica mediante la forma de comunidad, pero cuando la vida tiende a su conservación se pone en marcha un proceso de inmunización:

El racismo, en efecto, permitirá establecer una relación entre mi vida y la muerte del otro que no es de tipo guerrero, sino de tipo biológico. Esto permitirá decir: cuanto más las especies inferiores tiendan a desaparecer, cuantos más individuos anormales sean eliminados, menos degenerados habrá en la especie, y más yo – como individuo, como especie- viviré, seré fuerte y vigoroso y podré proliferar. La muerte del otro -en la medida que representa mi seguridad- no coincide simplemente con mi vida. La muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado) es lo que hará la vida más sana y más pura.³¹

Con base en esta idea surgen dos hechos que transformarán la relación con el Otro. Primeramente, se establece una relación con el otro que no soy yo, que no tiene su sustrato en lo guerrero sino en lo biológico (aunque bien lo biológico puede tomar la forma de aquel). El adversario, para un sistema biopolítico, no es un adversario bélico, sino aquel que su presencia pone en riesgo las condiciones de vida, permanencia y desarrollo de un hábitat y de sus habitantes, tomados como modelo biológico de vida positiva. Antes: el salvaje, el loco, el mendigo, el vagabundo, el extraño; hoy, además: el inmigrante, el delincuente, el terrorista, el pobre. En segundo lugar, la relación con el Otro tiene con el racismo la condición de aceptación del homicidio; situación con la cual se ejerce el derecho a matar, en primera instancia por ese poder de Estado a cargo de la vida, pero que se diluye también en todas las coordenadas del cuerpo social:

Que quede bien claro que cuando hablo de homicidio no pienso simplemente en el asesinato directo, sino todo lo que puede ser también muerte indirecta: el hecho

³⁰ Francisco Ortega (2005), "La abstracta desnudez de ser únicamente humano. Racismo y biopolítica en Hannah Arendt y Michel Foucault", en Javier Ugarte Pérez (compilador), *La administración de la vida*, Pág. 118.

³¹ Michel Foucault, *Genealogía del racismo*, op. cit., Pág. 206.

de exponer a la muerte o de multiplicar para algunos el riesgo de muerte, o más simplemente la muerte política, la expulsión.³²

Al ubicar la biopolítica y el poder que se ejerce en el centro mismo de un hábitat, se insiste que la biopolítica se aboca a la administración de la vida de individuos concretos y de poblaciones específicas en las que necesariamente existen diferencias entre los hombres que habitan dichos espacios, susceptibles por ello, de diferenciación social, política y cultural. En este sentido, el racismo a cargo de un poder abocado a la vida pondrá el acento de su ejercicio homicida, así como sus mecanismos inmunitarios, sin soslayar ningún criterio para hacerlo, ya sean biológicos, legales, políticos, culturales y sociales. El peso que guarde uno de estos criterios sobre los otros o el equilibrio que pueda presentarse entre ellos estará determinado por las condiciones del contexto en que se inscriban, así como por los procesos históricos que constituyan la vida de una población cualquiera.

La excepcionalidad y sus figuras

Para que se pueda operar el derecho de distinguir entre aquellos que se les hace vivir y aquellos otros se les rechaza hacia la muerte, en el marco de la gobernabilidad liberal, es necesario reconocer que el individuo no se inscribe en un solo marco de actuación, definido y acotado por una lectura parcial de los principios liberales, sino que es necesario situarlo en otro registro que subyace en el liberalismo. Esto es necesario porque dará cuenta de cómo pueden coexistir en el marco jurídico, político y social de gobernabilidad liberal todos aquellos mecanismos y dispositivos de inmunización, expulsión y excepcionalidad dirigidos en su cifra biopolítica hacia este mismo individuo. En este sentido, es de primera importancia mencionar que el individuo del liberalismo se inscribe en un doble registro de actuación con relación al ejercicio del gobierno:

El primer registro revela una concepción depurada del individuo liberal que lo sitúa como la unidad base de la sociedad y la realidad última observable. Asimismo, el individuo se caracteriza por estar liberado del poder o sujeto a él, pero la decisión es siempre suya, la cual depende de sus posibilidades para acceder a un orden de representación política o seguir sus propios intereses. En este sentido, la autodisciplina, doctrina fundamental en el liberalismo, no representara un sometimiento del individuo, sino por el contrario, reforzará sus recursos interiores, lo cual le permitirá autenticar sus libertades. Además, la búsqueda de la verdad por parte del individuo jugará a favor del desarrollo de su libertad, idea que descansa en el supuesto de que criticar al poder es una forma de limitarlo.

Las características de este primer registro del individuo constituyen el marco de posibilidad para que éste pueda definirse como ciudadano o bien, constituir con los demás el marco de actuación colectivo llamado ciudadanía, a partir de lo cual también se definirán categorías como participación, representatividad y organización que permitirán al individuo participar de la gobernabilidad o bien, enfrentar a un cierto poder.

El segundo registro niega que ese individuo sea una realidad identificable y duradera, portador de intereses y valores y más bien lo sitúa como producto de unas relaciones de poder dominantes de una determinada sociedad y periodo histórico. En este sentido, las instituciones de gobierno y de la sociedad a cargo del poder trabajarán en la formación de individuos ligados como identidades individuales por las necesidades

³² Ibidem. Pág. 207.

de la vida social. Además, el uso de técnicas de poder traducidas en formas de disciplinamiento que se desprenden de esas instituciones tendrá como propósito fundamental contribuir a hacer del poder algo duradero, difuso y reproducible. En este caso la autodisciplina sólo sería una más de esas técnicas.³³ Desde este registro, la ciudadanía, la participación, la representatividad y la organización colectiva no serían más que productos de un cierto poder que concede o anula su marco de actuación.

Por lo antes dicho se puede señalar que dentro de este doble registro del individuo del liberalismo se diseminan diferentes marcos de actuación: algunos contrapuestos, lo que significa la definición de posturas antagónicas sin que ello represente confrontación alguna; otros sobrepuestos, signado por la convivencia de ambos registros; unos en clara confrontación, reflejado en distintas luchas por la conquista de diversos derechos, su regulación o anulación; y unos más en franca asociación, caracterizado por la alianza de actuaciones antagónicas que persiguen un beneficio político, social y económico particular. En su forma más violenta este doble registro posibilitará la expulsión de este mismo individuo del orden político, social y económico en la medida en que se apliquen sobre él un conjunto de dispositivos inmunitarios que se sitúan en los linderos del derecho.

Esta diseminación de actuaciones influye en la conformación de un cierto tipo de gobernabilidad que se manifestará en forma particular de acuerdo a cada sociedad, su historia y sus procesos socioeconómicos, políticos y culturales. Esto sugiere que en ciertas sociedades en donde los principios democráticos (que no son los mismos que los principios liberales) de representatividad y participación presentan mayor consolidación, la brecha entre ciudadano y gobierno tiende a hacerse más estrecha, sin embargo, esta situación propicia un tipo particular de ordenamiento que, en lugar de dar paso a la primera inscripción del individuo como unidad base de la sociedad, produce un estado de cosas en donde el doble registro de actuación del individuo se constituye como la condición flexible de las sociedades liberales.

Asimismo, sobre este doble registro, el poder soberano establecerá una relación con el individuo, en la que *a la vez* que favorece su actuación en el marco de un conjunto de derechos, cancela estos derechos en la medida en que dicho poder instaure y actúe sobre un estado de excepción mediante el cual administrara las condiciones de vida concretas de una población inscritas en dicho estado de excepción. Dicho de otra forma, en el marco de la gobernabilidad liberal se debe entender al individuo dentro de los márgenes de este doble registro característico del liberalismo y que se agudizará con el neo-liberalismo, en la medida que la política migra a otros circuitos de actuación.

El estado de excepción

¿Cómo se decide quién debe de vivir y a quién se deja morir? O planteado de forma distinta: ¿Qué ejercicio del poder debe aplicarse que lleve a la toma o no de tal decisión? ¿Qué se produce con este ejercicio del poder?

“Es el soberano quien decide sobre el estado de excepción”, afirma Carl Schmitt en su Teología Política. El concepto de estado de excepción, dice Schmitt, es un concepto general de la teoría del Estado, no un decreto de emergencia, ni un estado de sitio cualquiera. Será, mediante el estado de excepción que se defina el estatus jurídico del soberano, el cual, a su vez, es un concepto límite que se aplica, por lo tanto, en un

³³ Alessandro Pizzorno (1999), “Foucault y la concepción liberal del individuo”, en *Michel Foucault, filósofo*, Pág. 202.

caso límite. ¿Qué significa la expresión: *Es el soberano quien decide sobre el estado de excepción* y su peso en la actualidad?

En primer lugar, para Schmitt el concepto de soberanía moderna está estrechamente vinculada a la dualidad normalidad/excepción, característica del orden jurídico-político moderno; mientras que para pensadores como Bodin, Hobbes y Rousseau, la soberanía designa la cualidad de un sujeto político (el soberano), quien se caracteriza por detentar un conjunto más o menos amplio de facultades, especialmente la de dictar normas jurídicas abstractas revocables por él mismo, Schmitt establece que el soberano es simplemente aquel sujeto que de facto decide sobre el estado de excepción o la situación excepcional:

Tal cosa significa que el soberano sólo emerge, sólo se hace visible, con el paso de la normalidad a la excepcionalidad y a la inversa y que su principal cometido consiste en tomar una decisión, la decisión soberana, cuyo valor es doble: decidir si se dan o no los presupuestos fácticos del estado de excepción y decidir cómo afrontar dicho estado de excepción.³⁴

En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, la decisión del soberano sobre el estado de excepción se ejerce en dos dimensiones: por un lado, en la voluntad del soberano que decide establecer la situación excepcional, la otra dimensión ocurre en el estado de excepción mismo, en las decisiones que el soberano toma *sobre* la situación excepcional junto con las consecuencias implicadas, a saber: el restablecimiento del orden legal o, por el contrario, la institución de un nuevo orden jurídico. En suma, el soberano decide qué extremo de la dualidad normalidad/excepción debe prevalecer durante cierto tiempo y lugar y qué consecuencias concretas traerá la situación de excepción una vez constituida: la preservación de un orden o la instauración de un nuevo orden emergente.

André Glucksmann hurga hasta el fondo sobre esta doble implicación de las decisiones del soberano sobre el estado de excepción y señala al respecto de la frase de Carl Schmitt:

<Souverain ist, wert über den Ausnahmezustand entscheidet> (Es el soberano quien decide sobre el estado de excepción) Quien decide **sobre** y no quien decide **en**; todo el problema radica ahí. Carl Schmitt disimula lo inédito de la decisión totalitaria bajo injuriosas referencias a Bodin o a Hobbes. El monarca, como el dictador romano, decidía completamente **en** circunstancias excepcionales, pero en realidad no decidía **sobre** las circunstancias. Su carácter excepcional era abandonado para que lo apreciase la razón, a través de los consejeros, las ordenes privilegiadas, los senados, los parlamentos que representaban poco o mucho a la opinión pública. ¿Dictador en el interior de las circunstancias circunscritas? Nada nuevo. ¿Dictadura sobre las circunstancias y su definición? ¡Algo nunca visto!³⁵

¿Qué lógica produce el soberano cuando decide *sobre* el estado excepción?

El poder soberano, al decidir sobre el estado de excepción, produce una condición de indeterminación sobre los espacios, las cosas, los derechos, las instituciones y las condiciones de vida de los individuos inscritos en la excepcionalidad; el poder establece a su arbitrio una doble lógica de informalidad y reglamentación que quiebra y reordena al mismo tiempo la regularidad de la vida humana, franqueando todo

³⁴ Ramón Campderrich Bravo (2007), *Soberanía, Estado dual y excepcionalidad: De Carl Schmitt a los Estados Unidos del siglo XXI*, Universidad de Barcelona, Barcelona. Disponible en: <http://www.uv.es/DEFD/15/Campderrich.pdf>.

³⁵ André Glucksmann (2001), *La tercera muerte de Dios*, Págs. 118 y 119.

ordenamiento jurídico e institución para intervenir en las circunstancias de la excepción.

De acuerdo con Nicola Matteucci en la tradición jurídica moderna el Estado de derecho ha tratado reiteradamente de restringir al máximo, al punto de su exclusión, la posibilidad de que exista quien decida el estado de excepción y la detentación de poderes excepcionales. Con la progresiva judicialización del Estado y con su respectiva reducción a ordenamientos jurídicos, en donde están presentes poderes constituidos y limitados, la soberanía, considerada como un poder constituyente, creador del ordenamiento, supremo y originario, aparece como un poder adormecido, que se manifiesta sólo cuando se rompe la unidad y la cohesión social, cuando hay concepciones alternativas sobre la Constitución y cuando hay una fractura en la continuidad en el ordenamiento jurídico.³⁶ Frente a esta tradición, el soberano, según Schmitt, al detentar la exclusiva voluntad para decidir sobre el estado de excepción, se instala como una autoridad que demuestra que no necesita del derecho para crear derecho. ¿Cómo es posible esto? Schmitt señala:

No es posible delimitar con claridad tipificable cuándo existe un caso excepcional ni es posible puntualizar lo que debe suceder cuando éste se da, si realmente se trata de un caso de excepción extrema y de su eliminación. Tanto las condiciones como el contenido de la competencia son necesariamente ilimitados. Por lo tanto, en el sentido jurídico-estatal no existe ninguna competencia. La constitución a lo sumo puede indicar quién tiene permitido actuar en tal caso. Si este actuar no está sometido a ningún control, si no se distribuye de alguna manera entre diversas instancias que se limitan y equilibran mutuamente, como ocurre en la praxis de la constitución jurídico-estatal, entonces es evidente quién es el soberano. Éste decide si existe el caso de excepción extrema y también lo que ha de hacerse para remediarlo. Se ubica fuera del orden jurídico normal y con todo forma parte de él, porque le corresponde la decisión de si la constitución puede suspenderse in toto.³⁷

Schmitt trasciende lo que es propio del racionalismo iluminista que no toma en cuenta la distinción entre lo jurídico y lo normativo; esta tradición defendía el supuesto de que una decisión, en el sentido jurídico, debía derivarse sin problema del contenido de una norma; sin embargo, en un caso límite que origine la decisión que conduce a lo propio del estado de excepción, actualiza la cuestión del soberano y por ende, de la soberanía. En palabras de Campderrich, sólo bajo estas circunstancias el soberano emerge o se hace visible, más aún, el soberano se califica también por su posición límite, que lo coloca, paradójicamente, *fuera* y *adentro* del ordenamiento vigente:

Fuera, porque de otra manera no podría hacer de dicho ordenamiento su objeto de decisión. *Adentro*, porque sólo al soberano le corresponde la facultad de decidir el establecimiento del estado de excepción y de decidir sobre éste. Así, la soberanía no se establece sólo como el monopolio de la sanción y el poder, también y mucho más importante aún, como monopolio de la *decisión última*.

Ante la normalidad, natural o cultural, establecida por el estado de derecho y el orden jurídico, característica de ciertas interpretaciones sobre lo que son los sistemas democráticos liberales, Schmitt plantea la coexistencia entre normalidad y excepción como superficie sobre la que descansa la decisión del soberano, mientras que lo

³⁶ Nicola Matteucci (2007), "Dictadura soberana y soberanía popular", en Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (coordinadores), *Diccionario de política*, Pág. 1489.

³⁷ Carl Schmitt (2001), "Teología política I", en Héctor Orestes Aguilar (prólogo y selección de textos), *Carl Schmitt, Teólogo de la política*, Págs. 23 y 24.

jurídico viene sólo a representar la formalización del orden político y social, pero no es soberano. Al respecto, Leopoldo Múnera afirma:

La excepción aparece sólo cuando el orden existente es alterado. Teniendo en cuenta que la ley está vigente la mayor parte del tiempo, tendemos a pensar que el derecho es soberano y que cada caso puede ser previsto y regulado a través de la ley. Lo que Schmitt nos muestra es que el soberano es como una bestia durmiente que sólo aparece cuando hay un evento excepcional que necesita ser solucionado. Es por la desconfianza en el poder del ejecutivo y por el riesgo de que el Ejecutivo devenga soberano que en el liberalismo se da la separación de poderes... La excepcionalidad es la expresión del poder político que se rebela, con su fuerza destructiva y constructiva, contra la normatividad jurídica.³⁸

En esta línea, Marramao va más lejos al situar la idea de Schmitt sobre el estado de excepción en una misma coordenada con una filosofía de la vida, propia del pensamiento de Nietzsche, quien señalaba que la voluntad de poder estaba inscrita en potenciación y conservación de la vida:

Schmitt tiende a conectar la 'primacía' del *Ausnahmezustand* [estado de excepción] (o del *Ernstfall* [emergencia], o del *Grenzfall* [caso límite]) con un asunto metafísico 'lebensphilosophisch', es decir, propio de una filosofía de la vida: 'sólo una filosofía de la vida concreta es capaz de no retroceder ante la excepción o el caso extremo; más aún, debe interesarse en ellos en la mayor medida posible' Y también: 'En la excepción, la fuerza de la vida real rompe la costra de una mecánica endurecida en la repetición. En el caso de excepción, el Estado suspende el derecho, en virtud, como se dice, de un derecho de autoconservación. Los dos elementos del concepto 'ordenamiento-jurídico' entran aquí en contraposición y encuentran su respectiva autonomía conceptual. Así como en el caso de normalidad el momento autónomo de la decisión puede reducirse a un mínimo, del mismo modo en caso de excepción se anula la norma.'³⁹

Precisamente este carácter vital que se vincula con el estado de excepción será un aspecto fundamental, más no el único, para que lo excepcional en la política se convierta en la regla, especialmente en una época como la actual en donde el discurso del soberano tiende a colocar el tema de la inseguridad y el riesgo de las soberanías estatales y sus poblaciones como prioridad en la agenda mundial.

En este sentido, Giorgio Agamben advierte que el sistema jurídico occidental presenta una estructura doble, formada por dos elementos heterogéneos pero al mismo tiempo, coordinados: uno normativo y jurídico (*nomos*) que se inscribe bajo la rúbrica de *potestas*, y otro, anómico y metajurídico al que da el nombre de *auctoritas* (el poder sin límites). A partir de lo anterior, Agamben afirma que el elemento normativo precisa del anómico para poder aplicarse, pero, por otra parte, la *auctoritas* puede afirmarse sólo en una relación de validación o de suspensión de la *potestas*.

¿Qué significa esto?

Estos dos elementos, hasta cierto punto antagónicos, están conectados funcionalmente, sin embargo, esta conexión no deja de ser una ficción ya que la antigua morada del derecho se presenta frágil, ya que en su ímpetu de mantener el orden siempre es susceptible de arruinarse y corromperse. Por ello, el estado de excepción, de acuerdo con Agamben, es el dispositivo que debe articular y mantener

³⁸ Leopoldo Múnera Ruiz (2008), "Normalidad y excepcionalidad en la política", en Leopoldo Múnera Ruiz (editor), *Normalidad y excepcionalidad en la política (Schmitt, Agamben, Žizek y Virno)*, Pág. 14.

³⁹ Giacomo Marramao, *op. cit.*, Págs. 136, 138 y 139.

unidos a los dos aspectos de la *máquina* jurídico-política, instituyendo un umbral de indecidibilidad entre vida y derecho, anomia y nomos, entre *auctoritas* y *potestas*.

Pero Agamben advierte:

En tanto los dos elementos permanecen correlativos, pero conceptualmente, temporalmente y subjetivamente distintos, la dialéctica que se da entre ellos, aunque fundada sobre una ficción, puede con todo funcionar de algún modo. Pero cuando ellos tienden a coincidir en una sola persona, cuando el estado de excepción, en el cual ellos se ligan y se indeterminan, se convierte en la regla, entonces el sistema jurídico-político se transforma en una máquina letal.⁴⁰

Sin ninguna ambigüedad, Agamben declara que en el centro de gravedad del poder subyace el estado de excepción, que es substancialmente un espacio vacío, en el cual una acción humana sin relación con el derecho puede tener frente a sí una norma sin relación con la vida. Ello es posible en la medida en que el aspecto normativo del derecho puede ser impunemente obstruido y contradicho por un poder gubernamental que, al mismo tiempo que ignora externamente el derecho internacional e internamente produce un estado de excepción, pretende estar aplicando el derecho.

Por lo tanto, el estado de excepción se configura como una zona de absoluta indeterminación entre la anomia y el derecho, en donde el poder sin límites (*auctoritas*), se presenta ficticiamente bajo la norma (*potestas*) y suspende indefinidamente la aplicación del derecho. No obstante, esta suspensión, desde el planteamiento de Agamben, no representa una anomalía sino una manifestación de la excepcionalidad constitutiva del orden político, y por lo mismo, no hace posible el retorno al estado de derecho quebrantado.⁴¹ En función de lo anterior, Agamben afirma: "La posibilidad misma de distinguir vida y derecho, anomia y nomos coincide con su articulación en la máquina biopolítica".⁴²

¿En qué consiste la posibilidad misma de distinguir vida y derecho con relación a la máquina biopolítica?

El entrelazamiento entre el poder político y la vida biológica (biopolítica) deviene con mayor fuerza en la medida en que la mediación que existía entre política y vida (constituida por las instituciones que daban cuerpo a la idea de orden, derecho y soberanía nacional) tiende a debilitarse.⁴³ Esto produce un desdibujamiento de los límites de dos estados que definen la vida: *zoe* y *bios*.

Para los griegos, la palabra vida podía expresarse de varias formas. *Aion* que designaba la duración y el tiempo de vida delimitado; *zoe* que significaba el fenómeno natural de la vida, el hecho de estar vivo; y *bios* que representaba la vida considerada como unidad y sustento de vida individual, expresaba la vida que se distinguía cualitativamente de la de otros seres humanos y a la que pone fin la muerte.⁴⁴

De acuerdo a lo anterior, la vida entendida como *zoe* debe comprenderse como aquella relacionada con la vida orgánica, dentro de la cual se haya el ímpetu y el alma como principio del movimiento, común a todos los seres vivos, animales y hombres. La *zoe* representa el mero hecho de vivir. En cuanto a la *bios*, ésta encierra una forma particular de vivir, propiamente humana, políticamente cualificada, que representa la

⁴⁰ Giorgio Agamben (2007), *Estado de excepción: Homo sacer, II, I*, Págs. 154 y 155.

⁴¹ Leopoldo Múnera, *op. cit.*, Pág. 16.

⁴² Giorgio Agamben, *op. cit.*, Pág. 157.

⁴³ Roberto Esposito. La Nación. Miércoles 3 de de enero de 2007. Disponible en. <http://www.lanacion.com>.

⁴⁴ Werner Jaeger (1983), *Paideia*, Pág. 755.

manera de vivir del hombre con relación a la vida práctica, que incluye la vida moral (acorde con las mejores costumbres y normas de convivencia). El punto más elevado de la vida (bios) es la participación del hombre en la vida teórica y política.

En este último sentido, Werner Jaeger señala: “El ideal de Bios consagrado al conocimiento es una creación de platón, cuya ética estatuye varios tipos de vida (Bios) opuestos y culmina en la elección de la vida mejor”.⁴⁵

Entonces, cuando se habla de que se erosionan los límites entre bios y zoe y se vuelven indeterminados se está hablando, antes que nada, de un acto político en donde la vida (de un individuo o de una población), se constituye a la vez en objeto y sujeto de la política. Este acto conlleva un doble proceso: por un lado, mediante un proceso de politización de la vida de carácter disciplinario, por el que el poder hace de la vida su preocupación específica, por el otro, un proceso de naturalización de la política o liberación de la vida, por el que la vida natural viene a ser reconocida por el poder. Para Agamben estos dos procesos convergen en la nuda vida, algo semejante al ‘estado de naturaleza’:

Todo sucede como si, al mismo tiempo que el proceso disciplinario por medio del cual el poder estatal hace del hombre en cuanto ser vivo el propio objeto específico, se hubiera puesto en marcha otro proceso que coincide grosso modo con el nacimiento de la democracia moderna en el que el hombre en su condición de viviente ya no se presentara como objeto sino como sujeto del poder político. Estos procesos, opuestos en muchos aspectos y (por lo menos en apariencia) en acerbado conflicto entre ellos, convergen, sin embargo, en el hecho de que en los dos está en juego la nuda vida del ciudadano, el nuevo cuerpo político de la humanidad.⁴⁶

¿De qué manera se pone en juego la nuda vida del individuo?

La indistinción entre la bios (la vida dentro de un proyecto y contexto, políticamente cualificada) y la zoe (que representa el puro hecho biológico de existencia, común a todos los seres vivos) *quiere decir que la vida de los hombres, en tanto bios, es permanentemente socavada por un poder que interviene sobre la vida, con el fin de exponerla a un estado de intemperie vital que la reduzca a pura zoe.*

Este trabajo de taladramiento continuo, políticamente incisivo, esta labor permanente para hacer indistinta la bios de la zoe en el hombre, individual y colectivo, es, según Agamben, el papel que ejerce el soberano a través del estado de excepción. El resultado de esta intervención del poder sobre la vida y su voluntad de hacer indistinta la bios de la zoe es la nuda vida.

Aquí habría que subrayar que esta imposibilidad de distinguir la zoe de la bios responde a la consideración de que la zoe entraña un elemento o estado no político que se mantiene bajo control con su exclusión. Efectivamente, esta lógica de la exclusión es la base sobre la que se sustenta la política moderna, donde la zoe se considera como una forma de vida no humana, es decir, su valoración se inscribe en el estado primitivo y salvaje del hombre en lucha consigo mismo, mientras que la bios se instala en el estado de derecho en el cual se realiza la esencia del individuo moderno, según los principios racionales y progresista producidos en la modernidad. Sin embargo, el estado de derecho considera la vida biológica (zoe) como algo que debe ser superado y controlado o bien, la niega como algo inexistente en la naturaleza del

⁴⁵ Werner Jaeger (1984), *Aristóteles*, Pág. 470.

⁴⁶ Giorgio Agamben (2003), *Homo sacer. El poder soberano y la vida nuda*, Pág. 19.

hombre. En este sentido, para el control político el estado de naturaleza representa el caos, lo anormal, lo que se debe controlar o como una condición inadmisible e imposible para el individuo.⁴⁷

En cuanto al ejercicio de la ley, la condición del soberano en el estado de excepción lo coloca antes y después de la ley, es un sujeto que sin recurrir al derecho puede crear derecho, por ello, el poder del soberano abarca no sólo lo que la ley contempla, sino también y quizás más importante aún, lo que la ley no puede abarcar; en este sentido, la nuda vida se encuentra en donde la ley suspende su capacidad de normar, porque no puede o no debería establecer mecanismos para su regulación en la medida en que se trata de la vida misma. Sin embargo:

Eso que al parecer está antes de la ley, lo que queda una vez suspendida la ley, no es algo totalmente excluido, no es algo que quede irremediadamente en el afuera; bien al contrario, es aquello que por ese gesto de exclusión de la ley está incluido bajo el dominio del poder soberano, siempre desde un proceso de inclusión excluyente. Otra manera de nombrar este gesto ambiguo de exclusión incluyente es 'abandono', una situación donde se deja a su suerte a las personas y su vida, un lugar sin ley, sin estatus jurídico, pero sometido totalmente al poder soberano.⁴⁸

Aquel que habita la excepcionalidad es un hombre que es reinscrito en una zona de indeterminación, de suspensión e incertidumbre, producida por una la ley que lo abandona y que lo deja en una especie de limbo jurídico en donde no hay límites entre el afuera y el adentro, expuesto a todo. Al difuminarse la frontera entre el adentro y el afuera, ese límite que se revelaba como lugar de tránsito para el encuentro con el Otro se vuelve difuso, etéreo y por ello mismo, no se puede hablar de que el individuo en la condición de nuda vida este marginado, más bien, su condición es la de un individuo expuesto inexorablemente:

Lo que está en juego en este dispositivo de captura no es sino la producción de parcelas de nuda vida que se proyectan sobre el bios, sobre las formas de vida, dando lugar así a una inclusión-exclusiva que se manifiesta en un complejo y cambiante entramado de exclusiones y desigualdades: La desigualdad te ubica dentro (de un modelo de ordenamiento de lo social que distribuye posiciones simbólicas y materiales sobre un modelo jerárquico) al tiempo que niega reconocimientos más allá de lo que determina la propia relación de desigualdad; la exclusión te ubica fuera al tiempo que quiebra otras formas de vida potenciales para el sujeto excluido. Sin embargo, es preciso no olvidar que ambas, desigualdad y exclusión, no funcionan a modo de compartimentos estancos sino a modo de flujos de dirección variable (de la desigualdad a la exclusión, de la exclusión a la desigualdad) dependientes de las especificidades en que opera cada dispositivo de creación de disponibilidad.⁴⁹

La geografía de la disponibilidad demanda forzosamente reconocer su relación con las alteraciones que se han suscitado en torno a la idea de centro y periferia, la cual remite a una diferenciación no sólo geométrica, sino también cultural, económica, social y política, en función de la dualidad adentro y afuera. No obstante, lo que se revela es que el punto de referencia (el centro) no parece estar ubicado en ningún

⁴⁷ Iván Carrión (2007), "Biopolítica o la crisis del Estado moderno", en Rubén A. Sánchez (editor), *Biopolítica y formas de vida*, Págs. 64 y 65.

⁴⁸ María Luisa Bacarlett Pérez y Nelson Arteaga Botello (2009), "Necropolítica, vida nuda y vigilancia: una lectura sobre la figura de la pobreza en América Latina", en Jorge Arzate Salgado, et al (coordinadores), *Instituciones del bienestar y gestión de la precariedad*, Pág. 29.

⁴⁹ Ignacio Mendiola, *op. cit.*, Pág. 56.

sitio, ni tener una condición permanente, ni estable, ni sólida, y por lo tanto, la periferia se halla en todos lados y en ninguno a la vez. Por lo que:

Si volvemos una vez más sobre los términos tradicionales de inclusión y exclusión, la violencia generalizada podría caracterizarse como una situación en que, por un lado, los mecanismos de inclusión no producen lazo entre los incluidos y en que, por otro, los mecanismos de exclusión tampoco generan lazo entre los excluidos. Demás está decir que, sin estos átomos de vincularidad, tampoco se verifica lazo alguno entre excluidos e incluidos.⁵⁰

Sobre esta geometría variable el soberano inscribe y al mismo tiempo produce la excepcionalidad; por ello mismo, el individuo arrojado a la nuda vida tiende a transitar por ese complejo entramado de exclusiones y desigualdades que desembocan en su expulsión del orden social. El derecho del soberano sobre la vida y la muerte, se inscribe, en este planteamiento, como la producción de la nuda vida, entendida como un *rechazar hacia la muerte*, un hacer algo para que se deje morir, como dispositivo de inmunización (he aquí el trasfondo del racismo) para conservar un orden de cosas determinado. Estos individuos no integrables serán, antes que nada, aquellos que:

No se ajustan a los parámetros de higiene social, que es una de las expresiones que en ellas adquiere la biopolítica sin llegar al asesinato. No se trata de organizar un espectáculo sangriento, sino de dejar que los problemas se agraven hasta terminar con la vida de los afectados. Como dice Foucault, en lugar de asesinar rechazan hacia la muerte.⁵¹

De este modo, la soberanía adquiere sentido en la medida en que dispone de la condición biológica de los individuos, sustrayéndolos de toda condición política y desnudándolos de todo derecho, sólo así, el poder politizando la vida puede disponer en extenso de toda existencia humana, ya sea como objeto de cálculo y estadística, como objeto de asistencia, de vigilancia y control o como objeto de abandono. Será por ello que:

El estado de excepción tiende cada vez más a presentarse como el paradigma de gobierno dominante en la política contemporánea. Esta dislocación de una medida provisoria y excepcional que se vuelve técnica de gobierno amenaza con transformar radicalmente –y de hecho ya ha transformado de modo sensible- la estructura y el sentido de la distinción tradicional de las formas de constitución. El estado de excepción se presenta más bien desde esta perspectiva como un umbral de indeterminación entre democracia y absolutismo.⁵²

Para Agamben, cuando el estado de excepción se convierte en regla permanente tiende a surgir el campo de concentración, en la medida en que éste constituye en una forma de indiferenciación entre lo público y lo privado, pero con la misma relevancia, que el campo representa la matriz oculta del espacio político en el que vivimos.

Homo sacer

El homo sacer es la figura por excelencia del registro del poder, desprovista de cualquier derecho, expuesta a la muerte o a todo tipo de vejaciones ocasionadas por la impunidad total, ya sea por el soberano o por quienes lo representan:

⁵⁰ Ignacio Lewkowicz (2004), *Pensar sin Estado*, Pág. 67.

⁵¹ Javier Ugarte Pérez (2005), "Las dos caras de la biopolítica", en Javier Pérez Ugarte (compilador), *La administración de la vida*, Pág. 48.

⁵² Giorgio Agamben, *Estado de excepción*, op. cit., Págs. 25 y 26.

Aquello que queda apresado en el bando del soberano es una vida humana a la que puede darse muerte pero que es insacrificable: el *homo sacer*. Si llamamos nuda vida o vida sagrada a esta vida que constituye el contenido primero del poder soberano, disponemos también de un principio de respuesta a la interrogación benjaminiana sobre el <origen del dogma de la sacralidad de la vida>. Sagrada, es decir, expuesta a que se le de muerte e insacrificable a la vez, es originariamente la vida incluida en el bando soberano, y la producción de la nuda vida es, en este sentido, la contribución originaria de la soberanía. La sacralidad de la vida, que hoy se pretender hacer valer frente al poder soberano como un derecho humano fundamental en todos los sentidos, expresa, por el contrario, en su propio origen la sujeción de la vida a un poder de muerte, su irreparable exposición en la relación de abandono.⁵³

El adjetivo *sacer* expresa una contradicción desde la cual se puede pensar la figura de *homo sacer*, Farfán y Meza advierten que este término indica, por una parte, aquello que es consagrado a los dioses, y por el otro, aquello que es maldito, lo excluido de la comunidad. Sin embargo, apuntan que lo anterior es posible en la medida que en el mundo antiguo lo sagrado podía convertirse en profano, y éste en sagrado, por lo que en uno y otro se encontrarían residuos de lo sagrado y profano.

De acuerdo con estos dos autores, Agamben pone de relieve la ambigüedad de esta noción cuando señala que el adjetivo *sacer*, separado de *homo*, indica el sacrificio mediante el cual se consagra a la divinidad, en cambio, la conjunción *homo sacer*, parece referirse a un individuo excluido de la comunidad al que se puede matar impunemente y no se puede consagrar a los dioses.⁵⁴

La condición del “hombre” en los campos de concentración, específicamente, en los campos de exterminio está representada, sin duda, por la figura del *homo sacer*. Pero hay que advertir con un poco de urgencia que la biopolítica que instrumentó la Alemania nazi, es decir, el control de los cuerpos en su cifra biológica no inicio ni se redujo a la puesta en marcha de los campos, más bien, los campos de exterminio fueron un producto de la biopolítica nazi que abarcó todas las coordenadas del espectro social, cultural y político del Estado nacionalsocialista.

Esposito puntualiza el papel en el léxico biopolítico nazi, en donde la metáfora biológica en la política nazi deja de ser metáfora:

El nazismo es más bien una biología realizada. Si el comunismo tiene como trascendental la historia, como sujeto la clase y como léxico la economía, el nazismo tiene como trascendental la vida, como sujeto la raza y como léxico la biología. Hay que tomar al pie de la letra las declaraciones de Rudolf Hess: <El nacionalsocialismo no es sino una biología aplicada> En realidad, tal expresión ya había sido usada por primera vez por el genetista Fritz Lenz en el exitoso manual titulado ‘Rassenhygiene’ y escrito con Edwin Baur y Eugen Fischer, en un contexto que Hitler definió como <la gran medicina alemana>.⁵⁵

Cuando Agamben afirma que la condición del hombre en los campos de exterminio está representada por la figura del *homo sacer*, de ello hay que derivar el cuestionamiento sobre lo que es posible soportar en tal condición. En el lugar del exterminio “todo es posible”, lo que significa de inicio que todo estaba permitido para

⁵³ Giorgio Agamben, *Homo sacer*, op. cit., Pág. 109.

⁵⁴ Teresa Farfán Cabrera y Javier Meza (2006), “Giorgio Agamben o la erudición crítica del genealogista”, *Argumentos*, UAM-Xochimilco, México, septiembre-diciembre, año/vol. 19, núm. 052. Disponible en: <http://redalib.uaemex.mx>.

⁵⁵ Roberto Esposito, *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, op. cit., Pág. 143.

los verdugos y por lo tanto, perdonado de antemano, tal cual bandera que enarbola el nihilismo. Todo es posible significa también que en el lugar del exterminio las notas musicales de Mozart se expanden con las cenizas de aquellos que fueron calcinados en los crematorios, que se puede salvar a un extraño, matar por una ración de sopa, refugiarse entre la mierda de las letrinas, enloquecer para no volverse desquiciarse, enamorarse, jugar a la lotería, combatir en una contienda de box, arrojar al propio hijo o al padre a la fosa común, coexistir con ratas y piojos durante la noche. Todo se vale, sólo para el verdugo nazi, para el soberano quien decide sobre el estado de excepción, 'Todo es posible' para aquel arrojado a la nuda vida:

<Todo es posible> se sitúa en un mundo sin ley, un mundo de objetos, o de cuerpos biológicos, en que nadie es persona, en que nada quiere decir nada. Bruno Bettelheim ha mostrado cómo el sistema lograba poco a poco llevar a cabo su programa: el hombre despojado de su vida intelectual, psíquica y moral, era reducido a una pura vida biológica de planta o de animal, una vida sin pensamiento. La paradoja del universo concentracionario es que allí la muerte es masiva, pero al mismo tiempo no se encuentra lo que los hombres desde siempre llamaban la muerte. En Terezín existe la asfixia, el ahorcamiento, el ahogamiento, el agotamiento, la inanición, la infección, los golpes, la ejecución, pero no existe la muerte. Los cuerpos son destruidos pero 'nadie' muere.⁵⁶

En el campo de exterminio, en donde 'Todo era posible' dios y todas esas categorías que por un instante 'ocuparon' el lugar vacante que aquel dejó, se reunieron en un mismo lugar para hacer posible lo imposible y para ignorar lo insoportable y todas, dentro del campo de exterminio, se pusieron en tela de juicio, las promesas emancipadoras que la modernidad había forjado en la mente de millones de individuos durante siglos, en el campo se ponen en duda para siempre. El resplandor de la modernidad y el suave murmullo de la religión que anuncia la existencia de un dios bueno y misericordioso pierden sentido para siempre a mitad del campo:

Presencie otras ejecuciones. Nunca vi llorar a uno sólo de esos condenados. Salvo una vez. El oberkapo del 52º comando de los cables era un holandés: un gigante que superaba los dos metros. Setecientos detenidos trabajaban bajo sus órdenes y todos lo querían como a un hermano. Nadie había recibido nunca una bofetada de su mano, un insulto de su boca. Tenía a su servicio a un niño, un 'pipel', como se los denominaba. Un niño de cara fina y hermosa, algo increíble en ese campo. El pequeño ayudante del holandés era adorado por todos. Tenía la cara de un ángel desdichado.

Un día, saltó la central eléctrica de Buna. Llamada al lugar, la Gestapo llegó a la conclusión de que era un sabotaje. Se descubrió una pista. Ella conducía al bloc del oberkapo holandés. ¡Y allí se descubrió, en un registro, una cantidad importante de armas! El oberkapo fue detenido inmediatamente. Fue torturado durante semanas enteras, pero en vano. No delató a ningún nombre. Fue trasladado a Auschwitz. Y no se oyó hablar más de él. Pero su pequeño pipel quedó en el calabozo del campo. Torturado igualmente, también permaneció mudo. Entonces los S.S. lo condenaron a muerte, como asimismo a otros dos detenidos a quienes se les había encontrado armas. Un día que volvíamos del trabajo, vimos tres horcas levantadas en el recinto de llamada, tres cuervos negros. Llamada. Los S.S. a nuestro alrededor, con las metralletas apuntándonos: la ceremonia tradicional. Tres condenados encadenados y, entre ellos, el pequeño pipel, el ángel de los ojos tristes. Los S.S. parecían más preocupados, más inquietos que de costumbre. Colgar a un chico ante millares de espectadores no era poca cosa. El jefe del

⁵⁶ Michel Schneider (2002), *Músicas nocturnas*, Págs. 265, 266 y 267.

campo leyó el veredicto. Todos los ojos estaban fijos en el niño. Estaba lívido, casi tranquilo, y se mordía los labios. La sombra de la horca lo cubría. El lagerkapo, esta vez, se negó a servir de verdugo. Tres S.S. lo reemplazaron.

Los tres condenados subieron juntos a sus sillas. Los tres cuellos fueron introducidos al mismo tiempo en las sogas corredizas. <Viva la libertad> gritaron los dos adultos. Pero el pequeño callaba. <¿Dónde está el buen Dios, dónde está?> Preguntó alguien detrás de mí. Una señal del jefe del campo, las tres sillas cayeron. Silencio absoluto en todo el campo. En el horizonte, el sol se ponía. <Descúbranse> Aulló el jefe del campo. Su voz estaba ronca. Nosotros llorábamos. <Cúbranse> Luego comenzó el desfile. Los dos adultos ya no vivían. Su lengua colgaba hinchada, azulada. Pero la tercera soga no estaba inmóvil: el niño muy liviano, vivía aún... más de media hora quedó así, luchando entre la vida y la muerte, agonizando ante nuestros ojos. Y nosotros teníamos que mirarlo bien de frente. Cuando pasé delante de él todavía estaba vivo. Su lengua estaba roja aún, sus ojos no se habían apagado.

Detrás de mí oía la misma pregunta del hombre: <¿Dónde está Dios, entonces?> Y en mí sentí una voz que respondía: <¿Dónde está? Ahí está, está colgado ahí, de esa horca...>.⁵⁷

Con respecto a la narración de Wiesel, Glucksmann afirma que la muerte del *pipel* no representa la muerte de un niño, no solamente, no la muerte de un hombre, lo que en realidad muere es la idea de hombre. Los campos han sido creados para reducir a los hombres al puro dato biológico y diferir su muerte; los derechos, el amor al prójimo, la amistad, la caridad, la gloria, el perdón, el escrúpulo, la vergüenza, el proyecto, todo, absolutamente todo estaba sustraído de los seres que habitaban los campos.

¿La muerte de un niño es lo mismo que la muerte de un pueblo? Se pregunta Glucksmann. Sí, siempre y cuando se comprenda que en Auschwitz la muerte de todos los hombres se volvió posible, en la medida en que esos hombres que habitaban el mundo se descubrieron aptos para desaparecer de su entorno cuando infringieron tal exterminio a algunos de sus miembros. 'Todo es posible' quiere decir que:

Todo campo de concentración, toda deportación, son indicativos de una barbarie prometida a gran escala. Auschwitz irradia sobre los terrores contemporáneos, les da sentido y posibilita, desde Camboya a Ruanda y hasta los labios trémulos de un niño agonizante...Violencias que siembran la muerte en nombre de la vida. La violencia de los campos no se contenta con anunciar, como la Gran Guerra, la mortalidad de las civilizaciones, sino que muestra que en ellas llevan la muerte, desde el momento en que predicán la vida.⁵⁸

Es menester volver una vez más al planteamiento de Agamben: cuando el estado de excepción se convierte en regla permanente tiende a surgir el campo de concentración, éste representa la matriz oculta del espacio político en el que vivimos porque el capitalismo sólo puede sobrevivir en un permanente estado de excepción que somete a la población a la nuda vida a través de un control biopolítico. El homo sacer es, por lo tanto, la figura por excelencia sujeta al poder, desprovista de cualquier derecho, expuesta a la muerte o a todo tipo de vejaciones ocasionadas por la impunidad total.

⁵⁷ Elie Wiesel (1988), *La noche, el alba y el día*, Págs. 69 y 70.

⁵⁸ André Glucksmann, *op. cit.*, Pág. 180 y 183.

El resurgimiento del poder soberano en el dominio político de la gobernabilidad

Las anotaciones que se han realizado con respecto a la biopolítica, el biopoder, la inmunización, el estado de excepción y el homo sacer se inscriben bajo el dominio de un poder soberano que hace de estas categorías su campo de dominio y el objeto de su ejercicio. El problema que en todo esto se plantea es que la figura del soberano responde a una categoría del poder que se relaciona con las formas de gobierno monárquico, mientras que la forma de gobierno que prevalece desde el siglo XIX responde al tipo de gobernabilidad liberal, y aunque se ha señalado cómo Foucault describe su coexistencia en el liberalismo del siglo XIX, ¿todavía se puede insistir en la figura del soberano como figura contemporánea del poder?

¿De qué manera se puede seguir hablando del poder soberano en el campo político en donde predomina la gobernabilidad neo-liberal, sin caer en una contradicción o en definiciones como totalitarismo o absolutismo, dictadura o régimen autoritario?

Para atender esta contradicción se debe recurrir a los planteamientos de Judith Butler quien advierte que en la actualidad la soberanía reemerge a partir de un conjunto de prerrogativas de un ejercicio particular del gobierno, en la figura del poder Ejecutivo que detenta de manera exclusiva el poder judicial o bien, a través de funcionarios administrativos sin una clara definición jurídica de sus facultades.

¿Bajo qué condiciones reemerge el poder soberano? Butler señala:

Para Foucault, la gobernabilidad puede utilizar la ley como táctica. Podemos observar los usos instrumentales de la ley en la situación actual. La ley no sólo es tratada como una táctica, sino también queda suspendida para fortalecer el poder discrecional de aquellos en cuyos juicios se basan decisiones fundamentales acerca de cuestiones de justicia, de vida y de muerte. En este contexto donde la suspensión de la ley debe leerse claramente como una táctica de gobernabilidad, también tiene que percibirse el modo como esta suspensión deja espacio para el resurgimiento de la soberanía. De este modo, ambas operaciones funcionan juntas.

La suspensión del estado de derecho permite la convergencia de ambas: la soberanía se ejerce en el acto de suspensión, pero también en el de autoatribución de prerrogativas jurídicas; la gobernabilidad supone una operación de poder administrativo que es extrajurídica, incluso si se vuelve –como de hecho lo hace– hacia la ley como campo de operaciones tácticas. Por ese acto de suspender la ley, el Estado queda entonces desarticulado en un conjunto de poderes administrativos que en alguna medida se sitúan en el exterior del aparato del Estado mismo, mientras que las formas de soberanía que resucitan en su interior señalan la persistencia de formas de poder para el Ejecutivo previas a la emergencia del Estado moderno.⁵⁹

Para Butler, estas figuras soberanas re-emergen al suspenderse la ley, en otras palabras, al establecerse el estado de excepción. Estas figuras son delegadas con el poder de tomar decisiones unilaterales, las cuales no responden a ninguna ley, norma o autoridad. Asimismo, esta autora considera que la soberanía que vuelve a surgir no representa un poder unificado y legitimado, sino que se trata de un poder ilegítimo e ilegal.

⁵⁹ Judith Butler (2006), *Vida precaria*, Págs. 84 y 85.

El punto de vista de Butler es que en el momento en que se establece el estado de excepción se produce una versión contemporánea de la soberanía que busca abolir la división de poderes. La soberanía emerge dentro del campo de la gobernabilidad, produciendo una ley que no es ley, una corte que no es corte, un proceso que no es tal. El estado de excepción retrotrae el funcionamiento del poder de un conjunto de leyes judiciales a un conjunto de normas gubernamentales que restablecen el poder soberano. Normas, por cierto, que no son obligatorias, sino discrecionales, arbitrarias, ejercidas por funcionarios que las interpretan unilateralmente y que deciden las condiciones en que serán invocadas.

En este sentido, la gobernabilidad es la condición de este ejercicio del poder soberano en el sentido de que primero establece la ley como una táctica instrumental no obligatoria a causa de su estatuto de ley, cuya autoanulación, a partir del estado de excepción, revitaliza la soberanía, bajo la forma de figuras dotadas de poder administrativo:

Literalmente hablando, no es que el poder soberano suspenda el estado de derecho, sino que el estado de derecho, en el acto de quedar suspendido, produce la soberanía por medio de dicho acto, como efecto. Esta relación inversa con la ley es la que produce la <irresponsabilidad> de este dispositivo de poder soberano, tanto como su ilegitimidad.⁶⁰

Para Butler, la condición para que la emergencia de la soberanía en el seno de la gobernabilidad a través del estado de excepción se materialice, se cumple, sin duda, con la política de seguridad nacional y mundial establecida por los Estados Unidos luego de los atentados a las torres gemelas el 11 de septiembre de 2001; y toma su forma más cruda con los prisioneros del campo de detención de Guantánamo, Cuba.

A partir del planteamiento de Butler se puede concebir el desarrollo efectivo de un tipo de gobernabilidad en el seno de las sociedades neo-liberales *a la vez* que se desarrolla una forma particular de ejercer el poder soberano sobre aquello que el ejercicio de la gobernabilidad produce. No se está en el esquema de lo uno u lo otro, ni son fórmulas antagónicas ni tampoco anacrónicas, sino que se establece una relación *a la vez* entre lo uno con lo otro.

Asimismo, lo que Butler pone como centro de reflexión la condición precaria de la vida como categoría ontológica de los individuos y sobre la cual, a decir de esta filósofa, un cierto tipo de gestión de la vida emplea esta condición de precariedad común de todos los individuos, como un objeto de dominación, expulsión y aniquilación:

Si tomamos la precariedad de la vida como punto de partida, entonces no hay vida sin la necesidad de cobijo y alimento, no hay vida sin una dependencia de redes más amplias de sociabilidad y trabajo, no hay vida que trascienda la dañabilidad y la mortalidad. Podríamos, entonces, analizar algunos de los afluentes culturales del poder militar durante estos tiempos en cuanto que intentan maximizar la precariedad para los demás mientras minimizan la precariedad para el poder en cuestión. Esta distribución diferencial de la precariedad es, a la vez, una cuestión material y perceptual, puesto que aquellos cuyas vidas no se «consideran» susceptibles de ser lloradas, y, por ende, de ser valiosas, están hechos para soportar la carga del hambre, del infraempleo, de la des emancipación jurídica y de la exposición diferencial a la violencia y a la muerte.

⁶⁰ Ibidem. Págs. 91, 92 y 96.

Sin embargo, precisamente porque cada cuerpo se encuentra potencialmente amenazado por otros que son, por definición, igualmente precarios, se producen formas de dominación. Esta máxima hegeliana adopta unos significados concretos en las condiciones bélicas contemporáneas: la condición de precariedad compartida conduce no al reconocimiento recíproco, sino a una explicación específica de poblaciones marcadas, de vidas que no son del todo vidas, que están modeladas como «destruibles» y «no merecedoras de ser lloradas». Tales poblaciones son «perdibles», o pueden ser desposeídas, precisamente por estar enmarcadas como ya perdidas o desahuciadas; están modeladas como amenazas a la vida humana tal y como nosotros la conocemos, en vez de como poblaciones vivas necesitadas de protección contra la ilegítima violencia estatal, el hambre o las pandemias. Por eso, cuando tales vidas se pierden no son objeto de duelo, pues en la retorcida lógica que racionaliza su muerte la pérdida de tales poblaciones se considera necesaria para proteger las vidas de «los vivos».⁶¹

Esta consideración de la distribución diferencial de la precariedad es la forma por excelencia de administrar la vida de las poblaciones a cargo de este poder soberano que tiende a establecer como principio permanente la excepcionalidad en distintos marcos de gestión ya sean económicos, políticos o sociales. Sin embargo, dadas las condiciones de gobernabilidad que imperan en el presente, el ejercicio del poder, no sólo se lleva a cabo por aquellas figuras representantes del gobierno del estado, sino que también participan otras figuras que se inscriben en distintos circuitos de lo político.

La gobernabilidad en el presente

En concordancia con lo hasta aquí señalado, Benjamín Arditi⁶² advierte que la modernidad concebía a la política como prerrogativa del Estado soberano hasta que el liberalismo la desplazó hacia la esfera de la representación territorial. Este movimiento desencadenó un proceso de des-territorialización que despojó al Estado de su monopolio sobre la política y propició un proceso paralelo de re-territorialización que insertó al Estado en un nuevo escenario político. El principal efecto de este movimiento fue que a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se presentaron diversas luchas por el Sufragio Universal que pronto comenzaron a extender el derecho al voto.

A decir de Arditi, la dimensión electoral de la población, la presencia de representantes compitiendo (partidos) y la nueva configuración del Estado (gubernamental) inaugura una época en que lo político, ya no es hegemonizado por el Estado, sino por una <voluntad de representación> por parte de ciertos sectores de la población. Este es un primer momento en el que la gobernabilidad como ejercicio del poder tiende a ser reclamada y expresada por aquella figura, objeto y sujeto de la biopolítica: la población.

El Estado deja de ser el único referente de actuación política y por ello mismo, deja de ser el único espacio de actuación de la gobernabilidad ya que con el liberalismo se abrió un espacio para que otros individuos participaran en dicha actuación mediante la representatividad y su elección por la población.

Lo cierto es que dicho esquema se consolidó hasta el siglo XX, en donde privó, por una parte, la competencia electoral y el ejercicio de la población para decidir mediante el voto el tipo de representantes que deseaban que los gobernara, por el otro,

⁶¹ Judith Butler (2010), *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Pág. 45, 53 y 54.

⁶² Benjamín Arditi (2005), "El devenir-otro de la política: un archipiélago post-liberal", en Benjamín Arditi (coordinador), *¿Democracia post-liberal?* México. UNAM. 2005.

paulatinamente se fue afianzando la actuación de la población en diferentes ámbitos de la vida pública para participar en las decisiones de los gobernantes y en su forma de gobernar. Aquí se puede hablar de los movimientos feministas, antiarmamentistas, de libertad de expresión, entre otros. Sin embargo, no será sino hasta que la globalización se hace presente que el escenario político se abre a un nuevo proceso migratorio que trascendió la esfera de las elecciones y la competencia entre partidos, para diseminarse en distintos territorios. A este proceso Arditi lo denomina archipiélago político:

Estamos presenciando el nacimiento de un archipiélago político –la clave de la regularidad en la dispersión de este escenario polifónico- compuesto de por lo menos tres ámbitos: el del subsistema o esfera política concebida como circuito primario de la política en su dimensión electoral, el segundo circuito o nivel de movimientos sociales y grupos de interés organizados y la arena global de la política supranacional. Cada uno de ellos tiene su propio ritmo, el cual no siempre se encuentra en sincronía con los procesos que se desarrollan en otros ámbitos, y cada uno funciona también como un punto nodal o centro de referencia para la formación de identidades colectivas, la identificación y agregación de intereses y demandas, la puesta en escena de conflictos, el cuestionamiento de normas y la institución de orden u objetividad. Sin embargo, no podemos hablar de una relación de pura exterioridad entre ellos. En primer lugar; porque se insertan en la red de un archipiélago político en el que los diversos ámbitos se sobredeterminan mutuamente a medida en que interactúan entre sí. En segundo lugar; porque el estatuto de esta interacción es variable. Oscila continuamente entre en reconocimiento mutuo de cada circuito como espacio alternativo para la política y la recurrencia de rivalidad y oposición que conduce a relaciones de subordinación cambiantes y a esquemas jerárquicos metaestables entre ellos.⁶³

A partir del planteamiento de Arditi se puede advertir que existe una correlación entre los circuitos que componen este archipiélago político con el ejercicio del poder en el marco de la gobernabilidad. Esta correlación tiene su punto de actuación en la vida de la población inscrita en un cierto territorio, aunque no se agota en este. En la medida en que los asuntos y problemas de la población se hacen más complejos, los circuitos de este archipiélago tienden a multiplicarse y a ampliar su margen de intervención, a la vez que los esquemas de gobernabilidad tienden a diversificarse, lo que posibilita que la exclusiva actuación de los gobernantes que ‘representan’ al Estado se acote o amplíe, según el marco referencial de actuación política en el que se inscriba el grupo gobernante; el contexto social, político y cultural que lo caracterice y el marco de relaciones y tensiones que establezca con otros Estados u organismos supranacionales; y los intereses y demandas en el que se inscriba la relación archipiélago político-gobernabilidad. En conjunto estos factores producen un conjunto de dinámicas, proyectos, ejercicios de poder, discursos, procesos y luchas de distinto orden que producirán distintos campos de tensión que posibilitaran el resurgimiento del poder soberano.

Se pueden caracterizar los circuitos de ese archipiélago político de la siguiente forma:

En primera instancia se encuentra la sociedad civil, por un lado, y el tercer sector por el otro. Carlos Chávez Becker⁶⁴ señala que estos dos circuitos por su relevancia, constituyen el circuito de la ciudadanía activa y organizada coparticipe en la gobernabilidad. Estos dos conceptos son parte de una disputa teórica sobre el papel del Estado y del mercado, en conjunto pretenden la constitución de un Estado mínimo

⁶³ Ibidem. Pág. 226.

⁶⁴ Carlos Chávez Becker (2005), “Sociedad civil y tercer sector en la discusión del segundo circuito de la política”, en Benjamín Arditi (coordinador), *¿Democracia post-liberal?* México. UNAM. 2005.

que delegue mayores responsabilidades de corte social al sector empresarial y al tercer sector. Estos circuitos luchan por un ensanchamiento de la democracia, cuya expresión sería la creación de espacios públicos para la participación de la sociedad civil en la toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas.

Vistos por separado, el circuito de la sociedad civil, de acuerdo con Chávez Becker, representa un conjunto heterogéneo de actores sociales, por lo que no debe considerársele como un grupo de asociaciones con un movimiento unidireccional ni homogéneo. Además, la sociedad civil, si bien no enarbola ningún proyecto político específico ni unitario, si promueve un contrato social moderado sobre el Estado y el mercado, aunque ello no implica que defienda un modo específico y particular de vinculación social con aquellos. Asimismo, hay que considerar que la formación de la sociedad civil responde a un proceso dinámico de largo plazo, de carácter moderno, cuya conformación es diferente en cada país y responde a factores históricos y culturales.*

En cuanto al tercer sector, Chávez Becker señala que el Estado y la empresa son considerados como los dos primeros sectores, mientras que la acción civil y voluntaria se consolida como un tercer sector abocado a la solución de los problemas sociales que el Estado no ha resuelto. El tercer sector está compuesto por clubes sociales, organizaciones profesionales, organismos de asesoramiento, centros de formación profesional, organizaciones de derechos humanos, organismos profesionales, universidades, grupos medioambientales, hospitales, clubes deportivos, entre otros.

Los rasgos comunes de los grupos que constituyen el tercer sector los identifican como organizaciones con presencia y estructura institucional; son organizaciones con características formales. Asimismo, tienen un estatus privado, ya que existen institucionalmente fuera del Estado. Desde el plano económico, no reparten beneficios, no generan utilidades, ni lucro para sus gestores o sus titulares. Se caracterizan por ser autónomas ya que controlan sus propias actividades, en las cuales, por cierto, participan voluntarios, cuya pertenencia no está legalmente impuesta, sin embargo, los voluntarios hacen por llevar a sus respectivas organizaciones cierto nivel de aportaciones. No obstante, la mayoría de los ingresos del Tercer Sector provienen de del sector público y por el pago de servicios, no de la filantropía.

En Latinoamérica, el tercer sector o sector no lucrativo está compuesto por dos tipos de organizaciones con diferencias bastante acentuadas; por un lado están las organizaciones benéficas vinculadas a las élites sociales y económicas, por el otro, aquellas cercanas a los sectores populares de corte informal.

Otro circuito del archipiélago político aparece en la forma de ciertos organismos autónomos. Respecto a estas instancias, John Ackerman⁶⁵ menciona que una de las características de los organismos autónomos es que funcionan como instancias pro-

* A partir de los estudios de Alberto Olvera, Chávez Becker establece algunos tipos ideales de organizaciones asociaciones de la sociedad civil en México: *Asociaciones de carácter económico-gremial*, las cuales representan la parte más visible de la sociedad civil, ya que son el puente entre la sociedad y la economía, en donde se incluyen las organizaciones y clubes de empresarios, sindicatos, productores rurales y asociaciones profesionales. *Asociaciones políticas formales* que constituyen las formas de vinculación entre la sociedad y el Estado, integradas por los partidos políticos en su fase previa a su institucionalización, los cuales a su vez están integrados por grupos sociales voluntarios que comparten las mismas prerrogativas políticas de dicho partidos. *Asociaciones de matriz religiosa*; *Organizaciones civiles* que incluyen el más vasto y diverso grupo de asociaciones dedicadas a atender las problemáticas sociales que no atiende o produce el mercado y/o el Estado. *Asociaciones de tipo cultural*; *Asociaciones privadas deportivas y de recreación*; *Asociaciones urbano-gremial*, son el primer peldaño de la organización social ya que juegan un rol activo en el diseño de políticas públicas, incluyen grupos vecinales, así como movimientos urbano populares. *Movimientos y asociaciones de comunidades indígenas*. Por último, Chávez Becker incluye a los medios de comunicación y a la delincuencia organizada como ejemplos de sociedades inciviles, pero que de una u otra manera influyen de manera negativa, en las formas de gobernabilidad del Estado.

⁶⁵ John M. Ackerman (2007), *Organismos autónomos y democracia*, Págs. 18, 32, 33 y 267.

rendición de cuentas que favorecen la división de poderes, contribuyendo con ello en la mejora de la gobernabilidad 'democrática' al extender la estructura de pesos y contrapesos políticos mediante la participación de distintos agentes de la ciudadanía. Los organismos autónomos funcionan como instancias independientes de control de la corrupción, como institutos electorales independientes y entidades de fiscalización superior: ombudsman o 'defensores del pueblo'.

Otro circuito del archipiélago político puede identificarse en lo que Ardití denomina la política supranacional. En este sentido hay que puntualizar que la gobernabilidad de las naciones no sólo está constituida por el poder político del Estado, la sociedad civil, el tercer sector y los organismos autónomos. En la actualidad estos poderes no sólo están interrelacionados y se ven afectados por un modelo global de gobernabilidad que se ha ido configurando regionalmente pero a escala global. Como señala Björn Hettne:

En un orden postwestfaliano, el poder llega a escala trasnacional. El sistema de Estados puede ser sustituido o complementado por un orden regionalizado de bloques políticos, es decir, por un nuevo regionalismo... o por una sociedad civil mundial. Richard Falk se refiere a este modelo como democracia global o gobernabilidad humanitaria, en otras partes se le conoce como cosmopolitanismo global o gobernabilidad cosmopolita. Es, en suma, un orden mundial basado en valores y normas globales, y la perceptiva legal supervisada por una sociedad civil vigilante, cuyo resultado sería una gestión global humana. "La regionalización produce un nacionalismo nostálgico y podría tornarse introvertido y parecer una fortaleza. Por esta razón se necesita una fuerte sociedad civil a escala regional que trascienda el regionalismo westfaliano, estatocéntrico o caduco."⁶⁶

Este modelo de gobernabilidad global conlleva un programa amplio y multidimensional que busca contribuir en la solución de problemas relacionados con la seguridad, el medio ambiente, los derechos humanos, entre otros aspectos que no pueden ser afrontados solamente por las naciones ni pueden ser solucionados por el mercado, a saber, epidemias, catástrofes naturales, hambrunas o los efectos que causan los conflictos bélicos, por ejemplo, poblaciones desplazadas o las situaciones críticas en los campos de refugiados.

Giovanna Mazzotti⁶⁷ señala que las condiciones de la sociedad civil mundial se han incorporado a México por medio de la vinculación con diversas organizaciones y a través de la participación en cumbres y conferencias internacionales, la mayoría promovidas por la ONU, en donde se discuten los temas que dan nombre a dichos eventos: medio ambiente, población, infancia, desarrollo social, mujeres, derechos humanos, entre otros. En cada uno de estos eventos se han suscrito acuerdos y compromisos que los gobiernos deben hacer cumplir. Estos eventos han propiciado la movilización de diversas organizaciones civiles en todo el mundo para crear instancias nacionales, regionales y continentales.

Frente a esta forma de gobernabilidad global que incide en mayor o en menor medida en las políticas y legislaciones de los países inscritos en ciertas regiones, también se encuentran un conjunto de organismos internacionales que inciden poderosamente en las políticas económicas y sociales de las naciones pero con intereses declaradamente económicos, o bien, existen otros organismos que funcionan como instancias dedicadas a brindar asesoría, cooperación y ayuda.

⁶⁶ Björn Hettne (2003), "El nuevo regionalismo y el retorno a lo político", en María Cristina Rosas (coordinadora), *La OMC y la Ronda de Doha: ¿proteccionismo Vs. desarrollo?*, Págs. 75.

⁶⁷ Giovanna Mazzotti Pabello (2008), *Una perspectiva organizacional para el análisis de las redes de organizaciones civiles del desarrollo sustentable*, Págs. 129 y 130.

A partir de la caracterización arriba desarrollada surgen dos preguntas: ¿Cómo operan estos circuitos del archipiélago político en relación al funcionamiento del Estado en el marco de la gobernabilidad? y, ¿Cuál es el principio de gobernabilidad que impera en la actualidad?

Grupos de presión y gobernabilidad

En cuanto al primer cuestionamiento, se puede ver que la forma en que se relacionan esos circuitos del archipiélago político es a través de grupos de presión y mediante ciertas autoridades regulatorias. El punto nodal en este esquema de funcionamiento de los circuitos es que su actuación se inscribe en una forma de gobierno democrática electoral representativa.

Colin Crouch explica la participación de los grupos de presión en las democracias:

La democracia se define cada vez más en el sentido de democracia liberal, que no deja de ser una forma históricamente contingente pero no la última palabra normativa sobre el asunto. La democracia liberal destaca la participación electoral como el tipo principal de actividad política en que puede implicarse el grueso de la población; otorga una amplia libertad a los grupos de presión para que desarrollen sus actividades –libertad que, esencialmente, permite unas posibilidades mucho mayores a los grupos vinculados a las empresas-, y consagra un tipo de comunidad política que se abstiene de interferir en la economía capitalista. Se trata de un modelo elitista que muestra un escaso interés por la existencia de una profunda implicación ciudadana o por el papel que pueden desempeñar aquellas organizaciones ajenas al mundo de los negocios.

En este modelo, aunque por supuesto las elecciones existan y puedan cambiar los gobiernos, el debate electoral público se limita a un espectáculo que está estrechamente controlado y gestionado por equipos rivales de profesionales expertos en técnicas de persuasión, y que se centra solamente en una pequeña gama de cuestiones escogidas por estos equipos. La mayor parte de los ciudadanos desempeña un papel pasivo, inactivo e incluso apático, y responde únicamente a las señales que se lanzan. Más allá de este espectáculo del juego electoral, la política se desarrolla tras bambalinas mediante la interacción entre los gobiernos elegidos y unas élites que, de forma abrumadora, representan los intereses de las empresas.⁶⁸

Estas expresiones democráticas de la ciudadanía sólo tienen causa en el marco de una democracia electoral representativa en manos de sistema de partidos cuyos miembros, cuando detentan cargos de representación popular en el congreso o sirven como funcionarios públicos, aparentemente ponen las reglas del juego democrático.

¿Por qué aparentemente?

Porque el grupo de presión mejor organizado, con mayor capacidad económica, capital social y político y vínculos con organismos internacionales tiende a imponer sus condiciones en el Congreso y en el Ejecutivo, y por lo tanto, a dictar lo que a su entender deben ser “lo mejor” en términos económicos y sociales para un país. Lo que conocemos como sistema de partidos tiene como trasfondo el conjunto de luchas y confrontaciones entre grupos de presión que provienen de uno o más circuitos del

⁶⁸ Colin Crouch (2004), *Posdemocracia*, Págs. 10 y 11.

archipiélago político, y que están relacionados con la “clase” política, a través de una compleja red de vínculos políticos, comerciales, familiares y sociales, de orden nacional o global.

Pero eso no es todo, Marc Abélés afirma que con la presencia de estos grupos de presión no se trata tanto de establecer un debate político sobre los problemas que, como se señaló previamente, trascienden al Estado, sino más bien, de la búsqueda de acuerdos y compromisos por parte de un grupo relativamente restringido de especialistas. Es en este sentido que considera que ésta forma de gobernabilidad:

Desemboca en una progresiva pérdida del contenido político, por lo menos tal como nos resulta familiar. Ya no se distinguen las posiciones que habitualmente caracterizan a la esfera política: la misma idea de oposiciones, de contradicciones que alimentan el debate público, parece casi incongruente cuando más que nada se trata de obtener arreglos aceptables.⁶⁹

En cuanto a las autoridades regulatorias, su función es codificar las atribuciones del Estado sobre diversos aspectos de la vida pública y privada. Estas autoridades, que florecieron con la economía de mercado:

...han prosperado con la privatización (o la apertura a la competencia) de las empresas y servicios públicos y con la liberación de los movimientos de los capitales. La mayoría de ellas son especializadas y tienen a su cargo un producto o servicio determinado (la electricidad, las telecomunicaciones, la televisión, la bolsa, los medicamentos, etc.). También se les ha creado para formar parte de la regulación de ciertos servicios públicos (salud, hospitalización), para proteger determinadas libertades (informática, información) o para asesorar en la decisión pública de grandes problemas sociales (comités de ética).

Las atribuciones de las autoridades de regulación son tan diversas como los objetos a los cuales se aplican, pero tienen dos características comunes: su legitimidad es de índole al mismo tiempo tecnocrática (basada en la pericia y no en la representación colectiva) y religiosa (como los comités de ética). Deben inspirar la ley y se supone que no dependen ni de los Estados ni de los operadores privados. Dicha independencia a menudo es discutida: la sombra de los Estados siempre está presente (especialmente en los procedimientos de nombramiento) y los lobbies privados nunca están lejos. Por otra parte, la misión de las autoridades siempre excede la mera pericia técnica, lo que las obliga a emitir juicios de valor y resolver casos litigiosos a la manera de una magistratura científica, técnica o económica.⁷⁰

Las posiciones a favor o en contra de las políticas fiscales, las políticas macro y micro económicas, la privatización de los medios de producción, el papel de los servicios de telecomunicaciones, la desregulación de la actividad económica, las reglas de la apertura comercial, la reducción de la intervención del Estado en el ámbito social y educativo, pasan por estos grupos de presión, que pueden tener un rostro humano (derecha), o demasiado humano (izquierda), no importa, se juega con las mismas reglas depuradas de cualquier ideología, pero en nombre de un tecnicismo funcional que se ufana de ‘modernizar’ el ejercicio político de la democracia representativa, aunque no resulte ser más que un poder que juega el mismo papel que los otros actores bajo la bandera de la sociedad civil:

⁶⁹ Marc Abélés (2008), *Política de la supervivencia*, Pág. 77.

⁷⁰ Alain Supiot (2007), *Homo Juridicus*, Págs. 223 y 224.

El problema estriba no tanto en el hecho de que desde la sociedad se vigile y cuestione al poder establecido, sino a que necesariamente el grupo de presión o de interés juega, queriéndolo o no, un rol que le pertenece al partido político: la defensa de una particular ideología o un particular interés de clase, aunque este se disfrace de interés social, o a la autoridad que le corresponde a las instituciones del Estado. La generalización de grupos de interés o de presión en la sociedad sería un indicador de debilidad del poder estatal y de los partidos políticos. Me atrevo a considerar que este fenómeno es característico del mundo globalizado, que entre una de las principales peculiaridades que lo definen presenta la de desarticular los Estado-nación.⁷¹

Las autoridades regulatorias intervienen con su punto de vista especializado sobre todos aquellos ámbitos en los que tenga injerencia el Estado (y también fuera de éste), ya sean públicos o privados, por ejemplo, la libertad de expresión, la producción y mercantilización de alimentos transgénicos o la maternidad subrogada, el papel de los monopolios, el manejo de la seguridad pública, el reordenamiento de la demanda educativa, entre muchos otros.

Los circuitos del archipiélago político, entre los que destacan los grupos de presión, así como las autoridades regulatorias, nutren el devenir de la gobernabilidad con su fuerte acento en la administración de la vida, sin embargo, este esquema de actuación tiende a poner en cuestión la forma de gobierno de corte electoral representativo, tal como lo han señalado Crouch, Supiot y Abélés. En el caso de México, lo primero que se pone en entredicho es el mismo principio de representación, lo que propicia sin duda que prevalezca la influencia de ciertos grupos de presión y autoridades regulatorias ligadas con ciertas élites, sobre el conjunto de grupos que también están comprendidos en los circuitos del archipiélago político, y sobre todo, del ciudadano de a pie, a ese nadie lo representa directamente; el sufragio, más que un poder y un derecho de participación, es una voluntad que hay que conquistar clientelar, corporativa y publicitariamente para llenar una encuesta llamada elección:

Aunque pocos mexicanos lo saben, en nuestro país, de acuerdo con la Constitución Federal, los diputados al Congreso de la Unión no representan a sus pueblos y distritos. Siguiendo la idea alemana, los diputados representan una parte abstracta de la población en general, o como se dice en las sociedades anónimas, 'una parte alícuota de la sociedad'. Felipe Tena Ramírez, uno de nuestros pocos constitucionalistas serios, apoyado en la de Carl Schmitt, dice: <Una vez que la elección se consuma, los diputados electos representan a toda la nación y no a sus distritos por separado. El art. 21 de la Constitución de Weimar consagró la teoría de forma clara y terminante: 'Los diputados son representantes de todo el pueblo' 'Toda otra construcción resulta imposible –dice Schmitt- porque haría del distrito un territorio independiente, suprimiendo la unidad política'. Y es que la presentación popular no es un mandato de derecho privado; el diputado no actúa en acatamiento a instrucciones u órdenes de sus electores. 'Un mandato imperativo al estilo medieval –agrega el mismo autor-, con dependencia del diputado respecto de otra especie, contradiría tanto el pensamiento de la unidad política como también el supuesto democrático fundamental, la homogeneidad sustancial de un pueblo, cuya unidad natural y política hace considerarlo como idéntico>.⁷²

Los legisladores, no representan directamente a sus distritos, es decir, no reciben directamente de la población aquellas demandas que se supone el diputado representa en el Congreso y por las cuales legisla. Representan a la nación, es decir,

⁷¹ Luis H. Méndez (2005), *Ritos de paso truncos: el territorio simbólico maquilador fronterizo*, Pág. 267.

⁷² Clemente Valdés (2000), *El juicio político*, Pág. 157.

a todos, dígase, a nadie. Pero no todo acaba ahí, las reglas de la gobernabilidad democrática facilitan el establecimiento de organismos autónomos -el Instituto Federal Electoral (IFE), por ejemplo-, los cuales, se supone, están integrados por miembros de la sociedad. Sin embargo, regularmente, los puestos reservados para estos ciudadanos (consejeros) se deciden mediante cuotas partidistas que se establecen a través acuerdos entre los propios diputados.

Lo mismo puede señalarse de los comités vecinales y los consejos de los pueblos en la Ciudad de México. Estas dos tipos de organización ciudadana, se supone, cuentan con un número determinado de representantes que han sido elegidos por la población, sin embargo, tales representantes, por lo regular, tienen algún tipo de filiación y/o apoyo de algún partido político que interviene en su candidatura. Por lo tanto, en estos casos la representación está mediada por los intereses partidistas.

¿Y qué decir de los puestos medios y altos de la administración pública? Estos se reparten como las rebanadas de un pastel: una fracción para miembros del partido político en el gobierno; otra fracción para el grupo compacto del gobernante; otra fracción para los intelectuales, especialistas y académicos afines al partido, a los gobernantes o a la 'política' de gobierno; y una muy reducida fracción que fueron seleccionados por sus habilidades y no por sus relaciones. Y lo peor de todo es que esta camarilla de servidores públicos circula por todas las instituciones de la administración pública de sexenio en sexenio.

En suma, al no establecerse jurídicamente la revocación del mandato, la eliminación del fuero y no instaurarse una democracia participativa, y una clara rendición de cuentas, las reglas del juego se inscriben en el dominio de la representación, la cual, como se ha mencionado, no da cabida al sujeto representado, al individuo de a pie, al no organizado, ni afiliado, ni infiltrado; la única opción democrática que le queda a este ente abstracto llamado ciudadano es ejercer su derecho al voto: con el voto se hace democracia, cierto, pero en la lógica de la democracia representativa electoral mexicana, el voto funciona como un derecho y al mismo tiempo como un mecanismo de exclusión del ciudadano que acude a las urnas a votar, en la medida en que solamente a través del voto, el candidato al puesto de representación popular puede acceder a éste, pero una vez que es elegido por el electorado, el elegido queda desentendido de la población del distrito o municipio que votó por él; en adelante, se abocará al 'servicio' de ese ente abstracto llamado nación y a la negociación con el grupo de presión de la élite que mejor responda a sus intereses políticos.

Cabe señalar, por lo tanto, que no existe el Estado por un lado y los ciudadanos por el otro. Eso es una falacia. Lo que existe son circuitos en donde lo político se despliega en diferentes planos y dimensiones de la realidad, cuya dinámica e interrelación tiene como base diferentes luchas de poder que en conjunto configuran un tipo particular de gobernabilidad. Es así que junto al Estado aparece vinculado un cierto tipo de ciudadano en la forma de grupos de presión y entidades regulatorias. En otro plano de la realidad se desenvuelven diferentes ciudadanos representados por diversas organizaciones que en algunos casos se vinculan entre sí en aras de un propósito común, o por el contrario, cuando los objetivos e intereses son distintos, tienden a confrontarse y/o descalificarse.

Pero también se encuentra el ciudadano no afiliado ni protegido ni representado por el Estado u organización alguna, su único ejercicio ciudadano se reduce a los periodos electorales cuando se le pide que vote. Sin embargo, de este espectro de ciudadanos -que son la mayoría- se desprende un grupo cada vez más amplio de individuos, que son ciudadanos sólo nominalmente, pero que en los hechos, no cuentan con la protección jurídica ni social del Estado, ni con las condiciones mínimas de

socialización ni educación para organizarse y participar, ni mucho menos tienen las condiciones mínimas de existencia, esta situación los coloca fuera del estatus de ciudadano y los sitúa en la condición de desecho poblacional.

En la sociedad griega los ciudadanos podían acudir al Ágora a discutir la cosa pública en la medida en que la esclavitud era parte del ordenamiento social de esa sociedad. En la modernidad y una vez abolida la esclavitud, se decidió que la discusión y dirección de la cosa pública estaría a cargo de una clase privilegiada: el político que representaba a la ciudadanía, mientras que el progreso y desarrollo de la sociedad se realizaría mediante el trabajo asalariado a cargo del grueso de la población. Unos gobernaban y otros trabajaban.

En la actualidad, cuando la idea de trabajo masificado y asalariado llega a su fin, y cuando la gobernabilidad se vuelve un asunto político de todos los ciudadanos bajo el principio de autorresponsabilidad democrática, entonces, lo que emerge es un ordenamiento político en donde el derecho a la participación se vuelve un asunto exclusivo de aquellos que cuentan con las condiciones indispensables para ejercer ese derecho, dejándose a una gran masa de individuos sin el estatus de ciudadano, propiciando de hecho, un retorno al estado de esclavitud de las sociedades antiguas.

Los principios de la gobernabilidad contemporánea

La gobernabilidad en la configuración liberal, bajo el signo del archipiélago político, tiende a manifestarse, pese a todas aquellas fuerzas que resisten y ganan terreno, en un discurso en donde predomina la idea de autonomía de los gobernados la cual se convierte, a su vez, en objetivo e instrumento de un tipo particular de gobierno. En este sentido, Francisco Vázquez señala que la gobernabilidad reemplaza la tecnología de gestión de los riesgos ubicada otrora en los vínculos colectivos (seguridad social, eugenesia) por estrategias de autorresponsabilización. A partir de esta idea se empuja para que la sociedad deje de ser pensada como una fuente de necesidades por cubrir traducidas en derechos: vivienda, empleo, salud, educación, jubilación, entre otras, y pase a concebirse como un potencial de energías y de actividades por producir, a través de la autogestión y la autonomía de los individuos, las asociaciones y los grupos.

La autodisciplina del liberalismo clásico servía al individuo para reforzar sus recursos internos y fortalecer su libertad, para lo cual el Estado ponía en práctica un conjunto de técnicas dirigidas a la población para que sus miembros se autodisciplinaran en aspectos como el control natal o para acudir a los centros de vacunación cuando se alzaban campañas con tal propósito. Con el neo-liberalismo, la autodisciplina se convierte en autorresponsabilidad, o dicho de otro modo, la autorresponsabilidad es la otra cara que toma el disciplinamiento; entonces el individuo es llamado a responder por sí mismo sin la necesidad que dicho ejercicio implique una vinculación social o con el propio Estado; además de lo anterior, el individuo es llamado a rendir cuentas sobre lo que hace con aquello que se le delega o invierte en él; debe facturar continuamente quién es, dígame debe poner en evidencia que es un individuo sano, productivo y 'normal' según los parámetros de la sociedad neo-liberal.

Lo anterior implica, según Vázquez, algunos principios que fundamentan la gobernabilidad con un claro sello biopolítico. En primer lugar, la empresa se convierte en el modelo de racionalidad para estructurar la vida colectiva e individual:

El <ethos> de la empresa exige remodelar la existencia individual y las propias agencias que prestan servicios (sanitarios, educativos, atención a mayores, etc.)

con arreglo a los valores de la iniciativa, la competitividad, el placer de asumir riesgos, la flexibilidad, la polivalencia. Lleva también a desplazar el acento de las tareas de supervisión e inspección externas –con costosas burocracias especializadas en estos empeños- al autocontrol responsable, a la operacionalización contable de los resultados –v.g. en las agencias de salud y educación no sólo se operacionaliza la rentabilidad económica, sino la rentabilidad propiamente sanitaria, escolar o académica de los servicios prestados-; de aquí deriva el éxito expansivo de las técnicas de auditoría y de monitorización.⁷³

La repercusión que tienen estos procedimientos es que la gestión de los servicios de salud o educativos a cargo del Estado se transfieren a los individuos en la forma de apoyos que están determinadas por formas contractuales que ponen como primer requisito el rendimiento del individuo.

Para propiciar esta racionalidad empresarial que promueve la autonomía a ultranza se hace necesaria la creación artificial de mercados. Vázquez afirma que la tendencia es que el Estado deje de gobernar directamente los procesos económicos, biológicos y culturales, y en lugar de ello, se dedique cada vez más a preservar el funcionamiento autónomo de los mercados ya existentes y propiciar la creación de otros en donde no existen. Los nichos por excelencia para construir estos mercados artificiales son los ámbitos de la salud, la educación, la atención a minusválidos, adultos mayores, el campo de la seguridad privada, la policía, las prisiones y el ejército, facilitando con ello la libre circulación de bienes y servicios a escala mundial:

Donde antes existían pacientes por cuidar, estudiantes por educar; minusválidos por asistir o ciudadanos por proteger, ahora sólo quedan clientes, consumidores de servicios cuyas demandas deben ser atendidas de forma personalizada. El ciudadano social, atendido por una tupida red de dependencias colectivas, es sustituido por el consumidor libre y responsable que satisface sus necesidades acudiendo al mercado. La gubernamentalidad liberal avanzada no opera ya sobre la economía, los avatares biológicos de la población o la vida asociativa que articula la sociedad civil. Estos procesos están ahora regidos por sí mismos; su coordinación se efectúa a través de la lógica competitiva de una creciente constelación de mercados.⁷⁴

Vista desde otro ángulo, la gobernabilidad tiende a producir un nuevo prudencialismo. ¿Qué significa esto? Mientras que en el Estado benefactor los riesgos estaban contemplados en una red de instituciones y mecanismos técnicos y jurídicos que ligaban al individuo con la sociedad a través de un sistema de cotizaciones a la seguridad social, la cual permitía prevenir enfermedades, desempleo y otro tipo de acontecimientos, ahora este sistema tiende a ser remplazado por la autorresponsabilidad:

El individuo ha de hacerse cargo de prevenir sus infortunios contratando los servicios pertinentes en un mercado: fondos de pensiones, compañías sanitarias, seguros de accidente, centros escolares, sistemas de vigilancia. El sujeto debe desarrollar conductas de cálculo, autodisciplina y previsión, debe ser prudente en relación con su salud corporal y mental, con su futuro laboral y el de su descendencia, con su seguridad particular, etc.⁷⁵

⁷³ Francisco Vázquez García (2005), "Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal", en Javier Ugarte Pérez (compilador), *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*, Págs. 93 y 94.

⁷⁴ *Ibidem*. Pág. 95.

⁷⁵ *Ibidem*. Pág. 96.

Otro principio con el que se rige la gobernabilidad del presente es noción de flexibilidad, que procede de las narrativas posfordistas. Este principio se inscribe en un escenario en donde la concentración de capitales y la expansión mundial de las empresas multinacionales han neutralizado los instrumentos políticos tradicionales para que la economía sea gobernada por los gobiernos nacionales y sus respectivas sociedades, sino que se rige por dichas empresas. A decir de Horst Kurnitzky, el llamado a responder flexiblemente a esta situación implica la constitución de un hombre *flexible* que permanece en continuo movimiento, migrando de un empleo a otro, dócil y obediente a los puntos de inflexión de su vida, la cual es determinada desde esa sociedad que le demanda subordinarse al principio existencial de flexibilidad:

Flexibilidad sólo quiere decir, para el económicamente débil, que no tiene nada más que hacer que vender sus brazos y un poco de su cabeza, que no tiene nada más que someterse a las condiciones que otros han diseñado para él. La flexibilidad ocupa el lugar de la solidaridad. En una sociedad en donde todos son empresarios, finalmente cada uno se opone a cada cual... La iniciada competencia general de eliminación lleva, automáticamente, a la exclusión de una gran parte de la población. La renuncia a la comunidad solidaria, la expulsión de la sociedad del Estado, la reducción de los gastos sociales y de educación, la restricción de los derechos de los obreros y la flexibilización de todos los sectores sociales, entonces, ha generado millones de desempleados y ha llevado a mucha gente a la beneficencia social. En el futuro, estos excluidos van a entrar en guetos, campos de concentración o cárceles, porque el Estado ya no va a ser capaz de financiar su sustento como consumidores de la sociedad. Son demasiados. Van a buscar en el mercado informal un job o van a entrar directamente en la carrera de un empresario criminal. Esto también es flexibilidad.⁷⁶

Lo que debe quedar claro es que las características de gobernabilidad antes señaladas no se configuran al pie de la letra de acuerdo al formato empresarial sino en conformidad con los principios que le rigen, he ahí su insalvable contradicción. La cosecha de máxima ganancia no es el único parámetro para definir al modelo empresarial, igualmente, y he ahí su relación con la gobernabilidad, es necesario que el individuo asuma su vida con el imperativo categórico de ser competitivo, flexible, emprendedor, consciente de que los riesgos, antes colectivos, ahora son "sus" riesgos, todo ello englobado bajo el signo de la autorresponsabilidad.

Bajo esta lógica, ser autorresponsable y flexible implica estar des-vinculado, des-ligado, des-localizado de todo marco referencial que no sea el propio individuo. Implica, además, estar en una condición de absoluta independencia, material, psicológica, simbólica y social, porque lo que hoy importa es estar conectado y comunicado, no implicado ni comprometido. El individuo del liberalismo clásico se había subido en el tren del progreso, conducido por la Razón y la ciencia, cuyo principio era la emancipación y el desprendimiento de su estado natural, así como de todo aquello que le impedía alcanzar la libertad y el progreso material. Hoy, el individuo del neo-liberalismo es un pasajero de un tren imaginario llamado desarrollo, que no va a ningún lado, pero que en el viaje aprende a desprenderse de todo aquello que le impide ser él mismo, perdiendo así el barco, la brújula y el destino.

Estos principios son los que predominan en el ejercicio del poder sobre las poblaciones y marcan los criterios para administrar su existencia. Sobre esta superficie es que se presentan diversas luchas, debates y confrontaciones discursivas, ya sea para consolidar dichos principios y aterrizarlos en políticas públicas o bien,

⁷⁶ Horst Kurnitzky (2001), *Retorno al destino. La liquidación de la sociedad por la sociedad misma*, Págs. 72 y 73.

para criticarlos y exhibir sus efectos en la sociedad, al tiempo que buscan abrir alternativas a diversos escenarios que tienden a hegemonizar las prácticas, las ideas, las formas de comunicación, los saberes, las tecnologías y las formas de producción.

Ahora bien, lo que se ve después de la Segunda Guerra Mundial es precisamente el devenir de ciertos principios de gobernabilidad que vienen a re-editar los principios liberales del siglo XIX. Estos principios de gobernabilidad en la era neo-liberal son producidos a lo largo de este periodo de posguerra hasta el presente, por diferentes individuos, organizaciones y Estados, los cuales ponen en juego una estela de saberes en torno a la vida de las poblaciones, sus formas de gobernarse, desarrollarse y relacionarse en un marco global y ya no nacional.

El devenir de la globalización y su correlato neo-liberal

Adiós al Estado benefactor

Con el advenimiento de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) se puso en entredicho el modelo económico liberal del siglo XIX, y con él, el mundo que se había organizado en su nombre:

La Primera Guerra Mundial señala una mutación original y sin parangón en primer lugar por su incomprendibilidad... enfrentó a los pueblos más ricos de Europa, alfabetizados, humanistas, civilizados, llegados a formas relativamente democráticas de vida pública. El acontecimiento afectó cuantitativamente: masas desplazadas, millones de muertos, movilizaciones industriales y financieras jamás vistas.⁷⁷

Sobre este mismo asunto, Maynard Keynes declararía:

La guerra ha descubierto la posibilidad de disipación para todos y la vanidad de la abstinencia para muchos. El bluff está así al descubierto; las clases trabajadoras pueden no estar ya dispuestas a abstenerse de tanto, y las clases capitalistas, sin confianza ya en el porvenir, tratan de disfrutar en mayor escala sus libertades de consumo en tanto duren, precipitando así la hora de la confusión.⁷⁸

Glucksmann añade a este respecto:

Las condiciones del reparto de las rentas y de la acumulación de fortunas han sido trastocadas. Keynes diagnostica una todavía invisible <sociedad de consumo>. Lenin –una vez al año no hace daño- saluda la pertinencia de este análisis <burgués>. Profetiza, por su parte, que el siglo será el de <las guerras y las revoluciones>. Los dos pronósticos se revelarán adecuados. El europeo... sabe que <a largo plazo, todos estaremos muertos> (Keynes).⁷⁹

La experiencia que se desprendió de las dos grandes guerras, los campos de exterminio y la Gran Depresión indicaba que la voluntad de convertir a los Estados en instrumentos dóciles de las leyes de la economía, relegando las garantías individuales a los principios del mercado y sometiendo con ello a los hombres al brazo polimorfo de la ciencia y de la técnica, marchando codo a codo con la burocracia y el progreso,

⁷⁷ André Glucksmann (1993), *El undécimo mandamiento*, Pág. 57.

⁷⁸ Harold J. Laski (1979), *El liberalismo europeo*, Págs. 218 y 219.

⁷⁹ André Glucksmann, *El undécimo mandamiento*, op. cit., Pág. 43.

había traído consigo la gran verdad de la modernidad: ésta tiene como posibilidad permanente la barbarie con rostro humano, muy humano.

Precisamente por lo anterior, y en virtud de conferir a los Estados nuevas responsabilidades al servicio del bienestar de los hombres en donde tuviera lugar la acción colectiva de los individuos, como marco de posibilidad en la consecución de la justicia fue que, al final de la Segunda Guerra Mundial, se configuró un escenario internacional en el cual se creó la Organización de las Naciones Unidas, que vino a sustituir a la fallida Liga de Naciones creada después de la Primera Guerra Mundial. Al mismo tiempo, se crearon nuevos organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. También se firmó el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio Mundial y se estableció el compromiso para crear el Sistema Monetario Internacional, basado en la primacía del dólar de los Estados Unidos.

Todo lo anterior supuso una superficie de certidumbre y confianza para las relaciones financieras internacionales de cara a la recuperación ordenada de la economía y el funcionamiento del comercio y las inversiones entre los países. Los organismos internacionales servirían como amortiguador para posibles conflictos entre las potencias económicas, así como para recuperar las demandas de los países en desarrollo; con ello se pretendía evitar posibles conflictos bélicos entre los Estados.

Es en este escenario que la intervención del Estado como agente regulador de la economía se volvió una de las piedras fundamentales del sistema, el cual se rigió bajo el modelo económico keynesiano, mismo que estuvo vigente a partir de los últimos años de la década de los cuarentas hasta principios de los setentas, en donde predominó una forma de gobernabilidad social representada por el Estado benefactor o Estado social.

La intervención del Estado se aceptó por dos razones, la primera, por el orden que podía establecer en las relaciones entre productores en los mercados nacionales al abrigo de la competencia internacional, y la segunda, porque a través de las políticas fiscales y presupuestarias se produciría una notable redistribución del excedente entre los distintos grupos sociales, lo que, de hecho, estabilizó la economía, al tiempo que amplió y profundizó los mercados nacionales. Un asunto muy importante fue que el pacto social sustituyó en gran medida al enfrentamiento, mientras que la expectativa de mejora individual y colectiva frenó muchas de las contingencias sociales. En este sentido Alain Supiot indica:

Los derechos sociales resultaron de la organización de servicios públicos que convirtieron un determinado número de bienes fundamentales en accesibles para todos (salud, educación, etc.) y también de un estatuto protector del asalariado (derecho laboral y seguridad social) establecido por el Estado y bajo su control. Pero sobre todo el reconocimiento de libertades colectivas fue el signo distintivo del Estado providencial y le permitió al Estado restablecer su legitimidad. Su mayor fuerza consistió en no imponerles a los hombres una visión a priori de su felicidad, sino antes bien basarse en la acción y los conflictos colectivos para convertir esa energía en reglas nuevas. La superioridad del Estado providencia sobre los Estados totalitarios no radicó en efecto en el otorgamiento de protecciones sociales (a menudo menos ambiciosas y más precarias que las de los Estados fascistas o comunistas), sino en la garantía de los derechos de acción colectiva que autorizan a los dominados a oponer frente a los dominantes su propia concepción de un orden justo. Los sindicatos, la huelga, la negociación colectiva, se volvieron piezas de una maquinaria institucional que transforma relaciones de fuerza en relaciones de derecho. Fueron los derechos de acción colectiva los que permitieron el auge,

bajo diferentes formas nacionales, de una hermenéutica social del derecho civil, sin la cual ni el derecho laboral ni la seguridad social hubieran podido nacer.⁸⁰

En estricto sentido, el Estado benefactor operaba como un reductor de riesgos y para ello se hacía valer de un cuerpo de leyes para imponer obligaciones y garantizar derechos. La categoría homogénea de riesgo permitía incluir un conjunto más o menos vastos de problemas sociales: enfermedad, desempleo, vejez, por mencionar algunas. El principio implícito de justicia y solidaridad que servía de base al Estado benefactor descansaba sobre la idea de que los riesgos estaban igualmente repartidos entre la población y eran, a su vez, comprendidos de forma aleatoria.⁸¹

Para entender el Estado benefactor hay que considerar que su concepto abarcaba la idea de que en éste debían estar garantizados los derechos sociales y tener el mismo estatus jurídico del derecho de propiedad, tan inviolable como éste, pero asegurado desde el marco de la ciudadanía y no desde el desempeño individual, ello implicaba una desmercantilización de los individuos frente al mercado. Asimismo, el estatus de ciudadano tenía que competir con la posición de clase de las personas, incluso sustituirla. Pero sobre todo, el Estado benefactor no debía comprenderse sólo en términos de derechos y garantías, también había que considerar que las actividades del Estado se entrelazaban con las del mercado y la familia en términos de provisión social.⁸²

Sin embargo, como afirma Robert Castel, el problema fue que los derechos sociales, que se idearon para solventar los problemas de la inseguridad social, no pasaron por la supresión o reparto de la propiedad privada, por lo tanto, no se realizó una estricta igualdad en las condiciones sociales de los hombres. Aunque todos por igual eran beneficiarios de las garantías que brindaba el derecho laboral y la seguridad social, la sociedad salarial del Estado benefactor preservaba la desigualdad, esto es, entre la parte inferior y la parte superior de la escala de la jerarquía de los salarios, las diferencias de los ingresos eran considerables.

Para Castel, la sociedad del Estado benefactor no era una sociedad de iguales, en el sentido de una igualdad de hecho de las condiciones sociales, sino una sociedad de semejantes, es decir, diferenciada, por lo tanto jerarquizada, pero en la cual todos sus miembros lograban mantener relaciones de interdependencia porque disponían de un fondo de recursos y derechos comunes. La oposición propietario/no propietario quedaba superada en el Estado benefactor gracias a la propiedad social que aseguraba a los no propietarios las condiciones de su protección.

Asimismo, frente a la creencia que se tiene de que el Estado benefactor tenía como principal función la redistribución de la riqueza, Castel sostiene que la distribución del dinero público no afectó en gran medida la estructura jerárquica de la sociedad salarial. Pese a lo anterior, Castel afirma que comparado con la situación del proletariado de los comienzos de la era industrial, la situación del trabajador con la protección que le brindaba el Estado benefactor representaba un verdadero cambio cualitativo.⁸³

Entre los países desarrollados que adoptaron esta forma de gobernar se logró estrechar la brecha en el nivel de desarrollo, sin embargo, en los países del llamado tercer mundo esto no sucedió de la misma manera; a pesar de que se manifestaron

⁸⁰ Alain Supiot, *op. cit.*, Págs. 218 y 219.

⁸¹ Pierre Rosanvallon (1995), *La nueva cuestión social*, Pág. 27.

⁸² Víctor Manuel Durand Ponte (2010), *Desigualdad social y ciudadanía precaria: ¿estado de excepción permanente?*, Págs. 41 y 42.

⁸³ Robert Castel (2004), *La inseguridad social*, Págs. 44, 45 y 46.

ciertos niveles de desarrollo lejos estaban de compararse con los países del llamado primer mundo. En lo sucesivo, en la mayoría de los países en donde prevalecía el Estado benefactor, los gobiernos vieron como el escenario internacional influía en sus economías a tal punto que después de un periodo de desequilibrios económicos se desencadenaron sucesivas crisis económicas que eventualmente derivaron en la gran crisis:

La crisis se debió al agotamiento de las fuentes de productividad, como los desarrollos tecnológicos incorporados después de la guerra, la organización del trabajo en cadenas de producción y la gestación del tiempo efectivo de trabajo, o el agotamiento de las economías de escala o, en algunos casos, el exceso de presión fiscal. Las primeras manifestaciones se produjeron como fenómenos inflacionarios durante los últimos años sesenta, después en la ruptura del Sistema Monetario Internacional (1971) a las que siguieron la proliferación de prácticas proteccionistas y, finalmente y de forma contundente, con la subida de los precios del petróleo.

Esta secuencia tuvo efectos devastadores en el mantenimiento del estado de bienestar. Los déficit públicos, derivados de la necesidad de apoyar la reconversión de los sectores productivos y empresas en crisis, junto con la expansión del desempleo y la acumulación de reservas de divisas internacionales en las cuentas de los países exportadores de petróleo se acompañaron de la expansión del endeudamiento internacional. Esta situación forzó la búsqueda de soluciones en la puesta en marcha de medidas de liberación y ajuste económico, con el resultado de reducción de la capacidad de participación de las autoridades en los asuntos económicos y adicionalmente, en el contexto de crisis económica, una distribución del excedente a favor de los inversores.⁸⁴

Los efectos económicos adversos al Estado benefactor abrieron las puertas a diversas críticas* que desde tiempo atrás se venían acusando sobre el intervencionismo económico del Estado keynesiano. En este contexto en donde se veía desmoronarse el Estado benefactor, también se vislumbraba el resurgimiento de un liberalismo renovado que ponía en la mira de sus ataques al Estado benefactor y al modelo keynesiano.

⁸⁴ José Manuel García de la Cruz (2005), "La globalización económica", en José Manuel García de la Cruz y Gemma Durán Romero (coordinadores), *Sistema económico mundial*, Págs. 60 y 61.

* Por una parte, se presentaron un conjunto de hombres (Eucken, W. Roepke, Franz Böhm, Von Hayek y Von Rustow), algunos vinculados intelectualmente a la escuela de Friburgo, otros próximos en ciertos puntos a los economistas vieneses; algunos de ellos habían escrito más tarde en la revista *Ordo*. Su crítica se dirigió a las políticas intervencionistas inspiradas en Keynes, pese a ello, este grupo abocado a desarrollar temas sobre la tecnología liberal de gobierno, intentó definir una economía organizada dentro de un marco institucional y jurídico que asegurara que la libertad de los procesos económicos no tuviera implicaciones negativas en lo social. (Michel Foucault, *Estética, ética y hermenéutica*, op. cit., Pág. 214). Por otra parte, también se alzó la voz de un grupo encabezado por Milton Friedman, de la Universidad de Chicago, que igualmente denostaba la excesiva intervención del Estado en asuntos económicos, el proteccionismo social y la inflación del aparato de gobierno. En función de esta crítica, estos académicos de la Universidad de Chicago señalaron que era necesario aplicar al Estado y a todos los engranajes de la empresa pública exactamente las mismas técnicas que se habían utilizado para criticar los límites e insuficiencias de la economía de mercado. La cuestión fundamental para este grupo era demostrar 'científicamente' que los peores males de la sociedad provenían de la excesiva intervención del Estado y no de los desordenes de la economía de mercado. (Alain Finkielkraut (1982) *La nueva derecha norteamericana*, Págs. 44 y 45). Finalmente Se deben contar las críticas que provenían de un conservadurismo renovado que acusaban al Estado de Bienestar de haber puesto en marcha unos sistemas de protección social que interferían en la autoridad familiar y promovían una vida fácil, renuente ante el esfuerzo y el sacrificio, entregada al cultivo hedonista del yo y corrosiva para las jerarquías y valores tradicionales. En el lado de los movimientos contraculturales también se lanzaron consignas en contra el Estado benefactor; Se cuestionaba la rigidez y uniformidad burocrática del Estado el cual, a decir de estos movimientos, limitaban las potencialidades expresivas del yo, utilizándose para ello la presencia de trabajadores sociales, médicos, psiquiatras, en el control moral de las vidas individuales". Francisco Vázquez García, op. cit., Pág. 90.

Más allá del Estado benefactor

Es lugar común señalar que el neo-liberalismo y la globalización son fenómenos financieros, sociales, ambientales, culturales y políticos que tienen su aparición en una línea del tiempo que sucede al Estado benefactor, y que se considera agotado en la década de 1970. Es más, se afirma que el neo-liberalismo y la globalización son una misma cosa que vienen a socavar (especialmente el neo-liberalismo) los principios económicos y sociales establecidos por el Estado benefactor para imponer un nuevo orden mundial con base en el libre mercado. (Sin duda hay muchas evidencias de ello). Sin embargo, esta visión lineal de la historia que tiene su fundamento en una perspectiva evolucionista y progresista de los hombres, característica de la modernidad, no sólo produce cortes arbitrarios en el tiempo, sino que desestima lo acontecido en una época supuestamente superada (el periodo del Estado benefactor), impidiendo situar y articular ciertos eventos, individuos y condiciones que en poco o mucho constituyen el piso donde se inscribe la época que prosiguió (neo-liberalismo y globalización).

Esta situación se acentúa profundamente cuando se ve hoy, por un lado, a aquellos nostálgicos del Estado benefactor que consideran que mientras estuvo vigente las naciones tuvieron más y mejores condiciones de vida, por lo que todo aquello que vino después es peor, o dicho de otro modo, el único Estado y orden de cosas es el que responde al modelo keynesiano de gobierno. Por otro lado, están los promotores del neo-liberalismo y la globalización cuya característica es promover una forma de gobierno sin restricciones, en un presentismo absoluto y en la geometría variable de las diferencias, por lo que el Estado benefactor es antagónico a estos principios.

En un intento de salir de esta lógica un tanto maniquea, es necesario señalar que las ideas, principios y acciones que dieron lugar al neo-liberalismo y la globalización se gestaron a la par que se empiezan a adoptar los principios keynesianos por parte de los Estados, en la década de 1940. Son dos procesos diferidos pero que involucra a los mismos actores, los mismo Estados occidentales y los mismos intereses económicos, diferidos territorial y temporalmente.

Las ideas que dieron origen al Estado benefactor se gestan después de la Primera Guerra Mundial y se ponen en marcha como políticas de gobierno al terminar la Segunda Guerra Mundial.⁸⁵ Las ideas que dieron origen al neo-liberalismo y la globalización se gestan al inicio de la Segunda Guerra Mundial y se ponen en marcha después de la guerra de Yom kippur, en Medio Oriente, al inicio de la década de 1970.

En primera instancia hay que recordar que el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional fueron propuestas que realizó Keynes a mediados de los años cuarentas, y a diferencia del papel que en la actualidad desempeñan estas instituciones internacionales, para Keynes estas instancias debían servir como instrumentos para revivir el comercio multilateral y el sistema de pagos que reforzaría los aspectos positivos del difunto patrón oro evitando los negativos. Más tarde, en 1946, el propio Keynes señaló que era responsabilidad de los Estados Unidos reconstruir la economía mundial, descubriendo: “formas de vida que, comparadas con las formas de vida de las regiones menos afortunadas del mundo, tiendan hacia el equilibrio exterior y no al contrario”.⁸⁶ Efectivamente, Estados Unidos intervino en la economía mundial, pero este proceso no sólo se fraguó desde las diplomacias de los Estados nacionales, sino que también intervinieron otro tipo de organizaciones.

⁸⁵ Paul Mattick (1985), *Marx y Keynes*, Págs. 11 y 126.

⁸⁶ *Ibidem*. Págs. 127 y 128.

El gobierno de Harry S. Truman financió la ayuda económica de Europa a través del Plan Marshall el cual tenía por objetivo suministrar ayuda financiera a las naciones europeas destruidas por la guerra, considerando por igual a los países vencidos (Alemania e Italia) así como a los vencedores. Este apoyo financiero iba acompañado de una amplia oferta de mercancías estadounidenses que podían comprarse con el dinero que los estadounidenses habían brindado en ayuda a las naciones europeas. La URSS por su parte se negó a recibir dicho apoyo e impidió que la ayuda llegara a los países del Este. El apoyo económico brindado por Estados Unidos, que de paso resultó en un excelente negocio para el gobierno estadounidense y sus empresas, contribuyó a la rápida reconstrucción de las naciones europeas, al mismo tiempo que favoreció la creación de diversos organismos de integración transnacional como la OCDE.

En el mismo año que Keynes señalaba a Estados Unidos como el responsable de reconstruir la economía mundial, Joseph Retinger, que llegó a ser el fundador del Grupo Bilderberg, impulsor del Mercado Común Europeo y uno de los principales ideólogos de la integración europea:

Dijo al Royal Institute of International Affairs que Europa necesitaba crear una unión federal y los países europeos deberían <renunciar a parte de su soberanía>. Retinger fue un fundador del Movimiento Europeo, una organización de cabildeo dedicada a la creación de una Europa federal. Retinger garantizó el apoyo financiero para el Movimiento Europeo gracias a poderosos intereses financieros estadounidenses, tales como el Council of Foreign Relations (CFR) y los Rockefeller. Sin embargo, es difícil distinguir entre CFR y los Rockefeller, pues, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, los principales fondos del CFR vinieron del Carnegie Corporation, la Fundación Ford y, muy especialmente, la Fundación Rockefeller.⁸⁷

Lo que en principio resulta interesante es que al poco tiempo de acabar la guerra, mientras los Estados adoptaban desde el gobierno el modelo económico keynesiano, y con ello pretendían fortalecer su soberanía (territorial, jurídica y económica), al mismo tiempo se diseñaban y daban las primeras acciones para construir un orden político y económico internacional en donde los países tendrían que <renunciar a parte de su soberanía>. Esta idea provino de una organización (Movimiento Europeo) pero financiada por el capital estadounidense, principalmente. En adelante, está sería la lógica que se seguiría durante la guerra fría hasta la actualidad.

En 1954 Retinger funda el Grupo Bilderberg* conocido así porque su primera reunión tuvo lugar en el hotel Bilderberg, en la ciudad holandesa de Oosterbeek, en mayo de ese mismo año. De acuerdo con Martín Lozano,⁸⁸ esta reunión que estuvo presidida por el príncipe Bernardo de Holanda y participaron empresarios, políticos y académicos de Estados Unidos y de Europa occidental. Los aspectos que abordó este grupo en dicha

⁸⁷ Andrew Gavin Marshall, (2010), *Controlando la economía global: Bilderberg, la Comisión Trilateral y la Reserva Federal*. Disponible en: <http://decepcionobama.blogspot.com/2010/03/controlando-la-economia-global.html>.

* Lo más destacado del grupo Bilderberg son los individuos que lo integraban, su poder económico, político e influencia académica, así como su capacidad de movilización para crear otras agrupaciones cuya influencia fue determinante para el devenir de lo que hoy se conoce como globalización económica. En este sentido, pueden contarse como integrantes del grupo Bilderberg a Joseph Retinger, David Rockefeller, George Bush, Zbigniew Brzezinski (que llegaría a ser asesor de seguridad nacional de Jimmy Carter y asesor de Barak Obama), Robert McNamara (director del Banco Mundial), Henry Kissinger, Bill Clinton, entre otros.

⁸⁸ Martín Lozano (1996), *El nuevo orden mundial*, Disponible en: <http://albalonga.tripod.com/AlbaLonga/index.htm/INDICE>.

reunión fue el fortalecimiento de la unidad atlántica*, frenar el expansionismo soviético y fomentar la cooperación y el desarrollo de los países occidentales.

En la década de 1960 aparecen algunas teorías sobre la interdependencia económica entre las naciones, planteadas por Richard N. Cooper, Joseph Nye (Comisión Trilateral) y Robert Keohane. Cooper aseguraba que durante los sesentas era evidente una creciente interdependencia entre los países desarrollados, lo que implicaba que a mayor integración y acuerdos internacionales menores serían los instrumentos de política disponibles a las autoridades nacionales para conseguir sus objetivos económicos. Por su parte, Nye y Keohane afirmaban que los regímenes internacionales en la política de la interdependencia se definían como “redes de reglas, normas y procedimientos para regularizar el comportamiento, afectando el poder entre los Estados e influyendo en el proceso de negociación entre ellos”. En ambos casos, estos teóricos coincidían en que la interdependencia implicaba la defensa de la idea económica liberal de un orden internacional no caótico y de cooperación recíproca entre las naciones.⁸⁹

El nuevo orden global

Como todas las transformaciones colectivas, especialmente en la modernidad, la guerra es un factor estratégico para su ejecución y ello comprende también el establecimiento del ‘nuevo’ ordenamiento global. La reunión del Grupo Bilderberg de mayo de 1973, en la que se encontraban, entre otros, los ejecutivos de la Royal Dutch Shell, British Petroleum, Total SA, ENI, EXXON, banqueros y personajes como el barón de Rothschild, David Rockefeller* propietario del Chase Manhattan Bank y el Secretario de defensa estadounidense Henry Kissinger. En esta reunión se discutió previó un aumento de más de 400 por ciento en los precios del petróleo de la OPEP en Oriente Medio. En primer lugar, se concluyó que Estados Unidos, Europa y Japón constituían el 60 por ciento del consumo mundial de energía y representaban un porcentaje mayor del comercio mundial de energéticos. En segundo lugar se advirtió que un alza en los costos de la energía podría comprometer seriamente la expansión económica de los países en desarrollo que no tienen recursos propios y a su vez, implicaría que el uso incorrecto de los recursos financieros de los países productores de petróleo podría socavar y desarticular completamente al sistema monetario mundial.⁹⁰

Si bien el presidente egipcio Anwar Sadat procuraba reunir a otros líderes árabes para atacar a Israel, El Rey Faisai de Arabia Saudita advertía que no se usaría al petróleo como arma política, es decir, cortarle el suministro de petróleo a Estados Unidos. Sin

* La Comunidad Europea del Carbón y del Acero se creó en 1951, impulsada especialmente por Jean Monnet, ideólogo de la integración de Europa. En la reunión del grupo Bilderberg de 1955 el tema principal fue “La integración y unificación de Europa”, en donde se expresó la necesidad de lograr una moneda común, que a su vez implicaba la creación de un centro de autoridad política. Dos participantes de Estados Unidos manifestaron su apoyo a la idea de integración e instando a que la unificación de Europa se realizara con mayor rapidez. Estos puntos fueron discutidos y apoyados, entre otros, por los representantes de las 6 naciones de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. De esta reunión se derivó como agenda prioritaria la creación de un mercado europeo. En 1957 se firmó el Tratado de Roma que creó la Comunidad Económica Europea o Comunidad Europea. Después de múltiples acuerdos en 1992 se firmó el tratado de Masstricht que dio origen a la Unión Europea. Etienne Davignon, presidente del Grupo Bilderberg y ex comisario de la Unión Europea, señaló en el 2009 que el euro fue debatido y previsto en las conferencias del Grupo Bilderberg. Andrew Gavin Marshall, *op. cit.*

⁸⁹ Ibidem.

* El darwinismo social que subyace en David Rockefeller se refleja no sólo en su impulso para fundar el Consejo de Población en 1952, un centro de investigación sobre planificación familiar, también forma de hacer negocios, puesta en evidencia en las palabras que pronunció en una cena de negocios en 1959, citado por R. Hofstadter en *Social Darwinism in American Thought*. “El crecimiento de un gran negocio consiste simplemente en la supervivencia del más apto... Ésta no es una tendencia perversa en los negocios. Es sencillamente el desarrollo de una ley de la naturaleza” Lewontin, R.C., Rose Steve y León Kamin (1991), *No está en los genes: racismo, genética e ideología*, Pág. 41

⁹⁰ Andrew Gavin Marshall, *op. cit.*

embargo, el embajador estadounidense en ese país y miembro del *Council of Foreign Relations*, James Akins, consideraba que la palabra de Faisai era una voz aislada en el mundo árabe. Desde la perspectiva de Akins, si Estados Unidos no lograba persuadir a Europa y a Japón de realizar una acción conjunta contra los árabes su horizonte se reduciría a tres perspectivas: la guerra contra los árabes, retirar el apoyo a Israel o que la economía interna estadounidense se viera seriamente afectada.⁹¹

El 6 octubre de 1973, Siria y Egipto atacaron Israel, lo que propició el respaldo de los países occidentales industrializados a éste último, el día 12 las principales compañías petroleras estadounidenses enviaron una carta a Nixon sugiriendo a los países árabes para que aceptaran subir los precios del petróleo.⁹² No obstante, una vez que Estados Unidos envió armas a Israel, los países árabes de la OPEP aplicaron las primeras medidas en 'contra' de los países industrializados que apoyaban a Israel. Primero se llevaron los precios del petróleo a cinco dólares por barril y advirtieron a sus clientes que cada mes el precio del crudo aumentaría 70% hasta que los israelíes se retiraran de los territorios ocupados desde 1967, con lo cual quedarían restaurados los derechos del pueblo palestino. Pero fue hasta el 20 de octubre que el gobierno de Arabia Saudita interrumpió totalmente el suministro de petróleo a Estados Unidos, Europa occidental y a Japón. El más afectado fue Europa ya que importaba de Medio Oriente el 65 por ciento del petróleo que consumía.⁹³

La crisis del petróleo de 1973 y las subsiguientes crisis durante la misma década produjo una doble consecuencia para los países industrializados pero que dependía estrechamente de la situación de los países árabes. Así lo expresa James Akins:

El mundo árabe, en la lógica imperial, tendría solamente dos perspectivas. Se allanaba a las exigencias productivas de las naciones industrializadas dejando fluir libremente los mares de petróleo que atesoran sus tierras, para llegar en este caso a terminar ahogando con dólares y divisas fuertes las economías de los países industrializados, o cerraba sus riquezas subterráneas a los países industrializados y terminaba provocando por anemia la quiebra del mundo desarrollado.⁹⁴

La primera condición se cumplió para beneficio de los bancos, compañías petroleras estadounidenses, así como para su gobierno. La segunda condición no se cumplió, sin embargo propicio lo que hoy conocemos como el nuevo orden global. En el primer caso, Peter Gowan señala:

El gobierno estadounidense se dio cuenta que el alza de los precios del petróleo produciría un enorme aumento de los beneficios en dólares de los estados petrolíferos, cuyos sectores productivos no podrían absorber tales fondos. Al mismo tiempo, el alza en los precios del petróleo sumergiría a muchos países en déficit comerciales, a medida que los costes de las importaciones de petróleo se dispararían. De manera que los petrodólares tendrían que reciclarse desde el Golfo, mediante los sistemas bancarios occidentales, a los Estados no productores de petróleo. Otros gobiernos hubieran preferido que los petrodólares se reciclasen a través del FMI. EEUU, sin embargo, rechazó tal posibilidad, insistiendo que los bancos privados atlánticos (en ese tiempo, dirigidos por bancos estadounidenses) deberían ser los vehículos para tal reciclaje.⁹⁵

⁹¹ Juan Carlos Ferrari (1975), *La energía y la crisis del poder imperial*, Págs. 41 y 42.

⁹² Andrew Gavin Marshall. *op. cit.*

⁹³ Miguel García Reyes y Gerardo Ronquillo Jarillo (2005), *Estados Unidos, petróleo y geopolítica*, Págs. 123 y 124.

⁹⁴ Juan Carlos Ferrari, *op. cit.*, Pág. 43.

⁹⁵ Peter Gowan (2000), *La apuesta por la globalización*, Págs. 39 y 40.

En palabras de Gavin, el aumento en los precios del petróleo posibilitó la eliminación de algunas retenciones sobre la inversión extranjera de Estados Unidos, venta de armas sin restricciones a Irán y Arabia Saudita, así como un intento de suprimir la publicación de datos sobre el volumen de los fondos de la OPEP depositados en bancos de Estados Unidos. Asimismo, una vez que los bancos recibían las grandes sumas de petrodólares depositados en ellos por los países productores de petróleo los 'reciclaban', a través de préstamos a los países en vías de desarrollo que necesitaban fondos para industrializar sus economías.⁹⁶

La quiebra del mundo industrializado a raíz de los acontecimientos en Medio Oriente no ocurrió tal y como lo temía el embajador Akins (y con él los gobiernos y hombres de negocios de occidente), sin embargo, lo que sí ocurrió fue que esta situación condujo a un cambio de rumbo en las formas de producir riqueza por el hombre, lo que su vez implicó alterar las formas de mediación entre los individuos, los medios de producción y las formas de relacionarse, educarse y aniquilarse. ¿Cuáles fueron estos cambios? Miguel García y Gerardo Ronquillo ponen de manifiesto las consecuencias que trajo la crisis del petróleo:

Ante esto occidente tuvo que aprender a vivir con menos petróleo. Sin embargo, no vacilaron en aplicar nuevas estrategias que les permitieran recuperarse del golpe y, de paso, recuperar también el control del mercado de hidrocarburos. Así, con esas acciones se comenzó a construir el nuevo orden petrolero mundial. Entre las acciones que emprendieron los países consumidores de crudo para combatir a la OPEP destacan: promover la Tercera Revolución Científico-Tecnológica de la humanidad; crear la Agencia Internacional de Energía; Diseñar e implementar estrategias petroleras expansionistas de Estados Unidos; e impulsar los trabajos de exploración geológicos y geofísicos en el Mar del Norte y la parte norte del Golfo de México.⁹⁷

En lo que concierne a la Tercera Revolución Científico-Tecnológica estos dos autores describen cuáles eran sus propósitos, alcances y características. En este sentido, señalan que la escasez de hidrocarburos impulsó la robótica, la bioenergía, y las telecomunicaciones, constituyéndose en la base del paradigma científico-tecnológico de la sociedad occidental industrializada. La robótica, según Reyes y Ronquillo, fue uno de los pilares de este cambio, ya que la introducción de robots se pretendía sustituir la mano de obra y a la vez elevar la producción a menor costo y mayor velocidad, todo ello en un contexto de ahorro de energía (petróleo y gas).

En cuanto a la bioenergía, esta área se pensó para transformar la industria alimentaria, química y farmacéutica, además de buscar la generación de enzimas que permitieran la creación de combustibles artificiales que pudieran sustituir al petróleo y otros hidrocarburos. Además, se buscó con la bioenergía la generación de especies vivas a través de la manipulación de genes, con el fin de obtener mejores razas de animales, obtener nuevos granos alimenticios y nuevos medicamentos.

En lo que respecta a las telecomunicaciones, la revolución científico-tecnológica tenía en miras explotar todos los recursos disponibles para el diseño de computadoras y satélites que facilitaran el trabajo al permitir el ahorro de recursos humanos y materiales, incluyendo los energéticos.⁹⁸

De esta forma, la creación de un nuevo orden petrolero significaba una reestructuración del orden internacional en tres grandes esferas. La gobernabilidad de

⁹⁶ Andrew Gavin Marshall, *op. cit.*

⁹⁷ Miguel García Reyes y Gerardo Ronquillo Jarillo, *op. cit.*, Pág. 127.

⁹⁸ *Ibidem.* Págs. 128 y 129.

las democracias occidentales; la intervención en los asuntos ambientales a nivel planetario, lo que implicaba reorientar los asuntos del desarrollo social, económico y educativo de las poblaciones, y por último, el desarrollo de una sociedad global con una economía basada en la información y el libre mercado. Este reordenamiento del estado de cosas mundial se produciría durante la última mitad del siglo XX, teniendo como telón de fondo el devenir de un conjunto de discursos emanados de distintos campos del saber que anunciaban que se había cerrado la cortina del mundo moderno y se revelaba que el mundo emergía en un nuevo estado de cosas *post*:

En los años cincuenta, Arnold Gehlen afirmaba que la historia basada en las ideas había llegado a su fin. En este mismo tenor de anuncios de clausura, en los años sesentas Daniel Bell anunciaba el fin las ideologías y el agotamiento de las ideas políticas de su tiempo. En la segunda mitad de la década de 1970 Friedrich H. Tenbruck advertía que *las grandes ideas, con las que se ha escrito la historia de las creencias de la modernidad, están agotadas*. Pero en contra de la tesis de Bell, Tenbruck proponía una reideologización de la sociedad.⁹⁹ Al final de esa misma década, Jean François Lyotard sostendría que los grandes relatos de sentido de la sociedad occidental habían perdido su credibilidad.¹⁰⁰

La crisis de gobernabilidad en las democracias occidentales

Si en la segunda mitad de la década de 1940, Retinger señalaba la necesidad de que los Estados tenían que renunciar un poco a su soberanía para que pudiese establecerse un orden económico internacional, dos décadas después, Zbigniew Brzezinski declaraba en su libro 'Entre dos edades: el rol de América en la Era Tecnológica que:

La tradicional soberanía de los Estados nacionales se está volviendo cada vez más insolvente mientras que las fuerzas transnacionales, mientras las empresas multinacionales, los bancos y organizaciones internacionales desempeñan un papel más y más grande en la configuración política mundial.¹⁰¹

Brzezinski y David Rockefeller presentaron en la reunión anual del Grupo Bilderberg la idea de una Comisión Trilateral* que conformara una comunidad de naciones desarrolladas, la cual se presentó oficialmente en julio de 1973, pero fue hasta mayo de 1975, en Kyoto Japón, cuando tuvo lugar la primera sesión plenaria de la Comisión. Los delegados asistentes representaban en su conjunto a alrededor del 65 por ciento de las firmas bancarias, comerciales e industriales más poderosas del planeta.

Los temas de la reunión efectuada en 1975 se concentraron en dos puntos: La distribución global del poder y las perspectivas y asuntos claves de la Comisión Trilateral. De esta reunión se desprendieron diversas declaraciones, una de ellos fue, según Lozano, que la Comisión Trilateral esperaba que "como feliz resultado de la Conferencia, todos los gobiernos participantes, pondrán las necesidades de interdependencia por encima de los mezquinos intereses nacionales o regionales"¹⁰²

⁹⁹ Peter V. Zima (2004), "Modernidad –modernismo- posmodernidad: ensayo de una terminología", en Silvia Pappé (coordinadora), *La modernidad en el debate de la historiografía alemana*, Págs. 36-39.

¹⁰⁰ Jean-Francois Lyotard (1998), *La condición posmoderna*, Pág. 73.

¹⁰¹ Andrew Gavin Marshall, *op. cit.*

* La Comisión Trilateral atiende tres regiones del orbe, América del Norte (Estados Unidos y Canadá), Europa y Japón. Cada una de estas zonas dispone de un comité ejecutivo que se encarga de elaborar la relación de empresarios, políticos (de izquierda y derecha), sindicalistas, académicos y dirigentes de medios de comunicación, considerados idóneos para incorporarse a la Comisión, la cual está presidida por el Comité Directivo Mundial.

¹⁰² Martín Lozano, *op. cit.*

Sobre la reunión de la Comisión, Armand Mattelart apunta lo siguiente:

¿Está en crisis la democracia? Es la pregunta que se hacen de forma cada vez más apremiante y a la vez los principales jefes de Estado del Oeste, los editorialistas, los investigadores e incluso diversos públicos. Así se inicia en 1975 el informe sobre la <gobernabilidad de las democracias> elaborado por la Comisión Trilateral, una suerte de Estado Mayor informal que agrupa a hombres de negocios, políticos e intelectuales liberales de los tres polos de la economía mundial (Europa Occidental, América del Norte y Japón). Esta observación expresa el desconcierto de Occidente y demuestra que la crisis que padece es un fenómeno que afecta a la base misma del sistema. Está firmada por Zbigniew Brzezinski, futuro asesor de del presidente Jimmy Carter para la seguridad nacional. El cuerpo del informe redactado por tres expertos –Michel Crozier por Europa occidental, Samuel P. Huntington por Estados Unidos y Joji Watanuki por Japón- se hace ampliamente eco de este pesimismo. <Cuanto más democrático es un sistema, más expuesto está a amenazas intrínsecas. A lo largo de los últimos años, el funcionamiento de la democracia, sin duda, parece haber provocado el derrumbamiento de los medios tradicionales de control social, una deslegitimación de la autoridad política y otras formas de autoridad, y una sobrecarga de exigencias dirigidas al Gobierno, exigencias que exceden su capacidad para satisfacerlas> Para su buen funcionamiento la democracia liberal <exige una cierta dosis de apatía y de no-participación por parte de ciertos grupos o individuos>.¹⁰³

De acuerdo con Lozano, los planteamientos antes expresados constituyen el motivo principal para que los problemas de Estados Unidos, Europa y Japón se resolviesen en común a través de su interdependencia económica y tecnológica. Para hacer compatibles los mecanismos de control del sistema económico, y propiciar la lealtad de la población ante la aplicación de medidas de reducción de la protección social, que exigía este sistema económico, la Comisión Trilateral propuso una serie de medidas que sugerían que las tensiones inflacionarias y las dificultades fiscales se canalizaran a la esfera política y social, ello requeriría de una alta participación política de ciertos grupos acreditados como ciudadanos organizados; una fuerte competencia electoral por los partidos políticos, además de sujetar a los gobernantes a las preferencias de los gobernados y por último, producir en la población la aceptación de los valores democráticos de igualdad y de individualismo. Se estaba ante una transición democrática de fin de siglo.

Pero esto no fue todo lo que propuso la Comisión Trilateral:

La solución más controvertida que se plantea a partir de tal relación consiste no tanto en auspiciar praxis no democráticas como en ir frenando el proceso de democratización (<existen límites potencialmente auspiciables en un proceso de ampliación indefinida de la democracia política>), con el intento de descargar el sistema político de demandas que amplíen funciones o socaven autoridad (<se hace necesario sustituir una menor marginación de algunos grupos con una mayor autolimitación de todos los grupos>), por una reintroducción de diferenciaciones (< toda organización social requiere en cierta medida disparidades de poderes y diferencias de funciones>), y finalmente por una descentralización política (<la gobernabilidad de una sociedad en el plano nacional depende de la medida en que es gobernada eficazmente a niveles subnacionales, regionales, locales, funcionales e industriales>).¹⁰⁴

¹⁰³ Armand Mattelart (2009), *Un mundo vigilado*, Págs. 151 y 152.

¹⁰⁴ Gianfranco Pasquino (2007), "Gobernabilidad", en Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (coordinadores), *Diccionario de Política*, Pág. 708.

Desde otro ángulo, Godofredo Vidal de la Rosa advierte que lo que planteó en la Comisión Trilateral se situaba en un declive del desarrollo político para dar paso a la idea de gobernabilidad:

...percibida, con frecuencia, como la simple ausencia de conflicto o la contención de las demandas populares, más que la perspectiva de la construcción de capacidades institucionales del régimen democrático. Este término, que ha adquirido una enorme popularidad entre los políticos profesionales, fue acuñado por un grupo de intelectuales, agrupados en la Comisión Trilateral, destacando entre ellos... Samuel Huntington, como una respuesta conservadora a la "sobredemanda" social de respuestas gubernamentales en los Estados Unidos y Europa occidental a principios de la octava década del siglo XX.¹⁰⁵

Efectivamente, las ideas que propuso la Comisión Trilateral fueron adoptadas por los países que integraban dicha Comisión. Estados Unidos durante la administración Reagan en la década de 1980, puso en práctica dichas soluciones en la siguiente forma: redujo diversos impuestos para favorecer a los más ricos, realizó aumentos indebidos en el gasto de defensa, se experimentó un persistente déficit en su balanza de pagos, propiciando que Estados Unidos pasara de ser uno de los mayores acreedores mundiales a ser, con mucho, el mayor deudor. Por si fuera poco, se produjo una erosión en la situación económica competitiva de la nación, profunda tensión social en las grandes ciudades, especulación y manipulación financiera que se convirtió en robo declarado a todos los niveles, todo lo cual arrastró a dicha nación a una crisis económica en la década de 1990 que impactó al resto del mundo en proceso de globalización.

Estas medidas se tomaron bajo dos amenazas que ciertos sectores influyentes dentro y fuera del gobierno estadounidense consideraban de primer orden. La primera amenaza la representaba el poder que tenía el Gobierno federal sobre los impuestos, que podían utilizarse a favor de los pobres, quienes se resultaban una carga costosa para el gobierno, una alza progresiva en los impuestos sobre la renta afectaría los ingresos personales de los ricos. Por lo tanto, los pobres debían ser eliminados de la conciencia pública. Los impuestos en su favor debían prohibirse y los impuestos vigentes debían reducirse. La segunda amenaza la representaba el comunismo y la posibilidad de que se expandiera a países de Latinoamérica, África y Asia. Para afrontar esta amenaza se invirtió más en fuerzas armadas y armamento. Como no se había considerado ningún aumento en los impuestos, el dinero para financiar el gasto militar vino del déficit de las cuentas públicas que por supuesto contribuyó a reducir el gasto relativo al bienestar social.¹⁰⁶

A decir de Gavin, la principal preocupación de la Comisión Trilateral era preservar las sociedades industrializadas, buscar su beneficio y la construcción de un enfoque común <a tratar con> las naciones pobres. Asimismo, Gavin afirma que la Comisión estableció en su agenda el desarrollo de temas fuertemente politizados como la proliferación nuclear, terrorismo, secuestros aéreos, así como regiones geográficas altamente politizadas como Medio Oriente o Sudáfrica.

En todo caso, la nueva agenda democrática impulsada por la Comisión Trilateral, incorporaba lo que a su entender y beneficio constituían los temas que más beneficiarían a los países, industrias y actores inscritos en dicha Comisión:

¹⁰⁵ Godofredo Vidal de la Rosa (2006), *La ciencia política estadounidense*, Pág. 74.

¹⁰⁶ John Kenneth Galbraith (1994), *Un viaje por la economía de nuestro tiempo*, Págs. 189-191.

Las agendas de apertura económica a la inversión corporativa transnacional, el ataque a cualquier tipo de regulación estatal de la actividad económica (neoliberalismo), y la obsolescencia planificada del Estado nacional, florecieron simultáneamente y asociadamente a los anuncios de la transición democrática. Este fenómeno, al que se le llamó: “El consenso de Washington” representó la simbiosis inicial entre neoliberalismo económico y la llamada transición democrática.¹⁰⁷

El club de Roma y la crisis ambiental

Otro colectivo de intelectuales (marxistas como católicos), empresarios, políticos y hombres de ciencias que se desprendió del grupo de Bilderberg fue el Club de Roma, conformado en abril de 1968 a instancias de Aurelio Peccei, dirigente empresarial de la firma FIAT, miembro destacado del grupo Bilderberg y del consejo de administración del Chase Manhattan Bank. El Club de Roma se fundó en la Academia de Lincei, aunque la mayoría de sus planteamientos tomaron forma en conversaciones que mantuvieron Peccei y Alexander King, antiguo director general de asuntos científicos de la OCDE: “Conozco a Aurelio y trabajo con él desde hace muchos años. En realidad, el concepto entero del Club de Roma nació de discusiones tenidas en esta misma pieza entre él y yo”.¹⁰⁸

El Club de Roma, con el apoyo financiero de la Fundación Volkswagen, encargó a un equipo de investigadores del Massachusetts Institute of Technology (MIT), que realizara una exploración sobre posibles escenarios futuros basados en una serie de criterios, a saber: la población, el consumo, los recursos y la contaminación. Con ello se estaba siguiendo la línea de investigación inaugurada por Malthus* en el siglo XVIII.

El trabajo que desarrollo el MIT estuvo a cargo de Jay Forrester y más tarde por sus discípulos, Dennis y Donella Meadows. Forrester utilizó un modelo matemático computarizado, llamado “dinámica de sistemas” en el que se relacionaban variables de población, economía y medio ambiente, del cual se desprendió el informe *Límites al crecimiento*. El informe no decía lo que iba a suceder, sino lo que podría suceder “si” se verificase una concatenación de acontecimientos a nivel de la población mundial.

Sartori y Mazzoleni lo exponen de la siguiente forma:

<Si> aumenta la población, aumenta la demanda de alimentos y de bienes materiales, de mercancías; <si> aumenta la demanda de alimentos, debe aumentar la producción agrícola; <si> aumenta la producción agrícola, debe aumentar el uso de abonos y pesticidas, como aumentan el empobrecimiento y la erosión de los suelos cultivables; <si> aumenta el empobrecimiento de los suelos, disminuye la producción agrícola y por lo tanto la disponibilidad de alimentos; <si> disminuye la disponibilidad de alimentos, aumenta el número de personas desnutridas o famélicas; <si> aumenta la demanda de bienes materiales, de energía y de mercancías, aumentan la producción industrial y la extracción de minerales, de

¹⁰⁷ Godofredo Vidal de la Rosa, *op. cit.*, Pág. 75.

¹⁰⁸ Alexander King, (1975), en Willem L. Oltmans (editor), *Debate sobre el crecimiento*, Pág. 125.

* El fisiócrata y sacerdote Thomas Robert Malthus (1766-1834), escribió su *Ensayo sobre el principio de población* basado en las observaciones que había realizado durante sus viajes por Europa y del conocimiento que tenía de la conformación poblacional de Estados Unidos. Malthus constató que mientras la población tendía a crecer, los alimentos eran cada vez más escasos. De esta forma, Malthus señaló que la población crecía en progresión geométrica (1, 2, 4, 8, 16, 32, 64...) mientras que de la tierra se obtenían alimentos sólo en progresión aritmética (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8...). Esta desigualdad sometía a los hombres a una lucha por el alimento en donde los menos capacitados desaparecían (selección natural). Malthus consideró que sólo existían tres sistemas para bloquear el crecimiento de la población: la abstinencia sexual para evitar que hombres y mujeres procrearan prole, el vicio y la miseria. Malthus creyó que teniendo en la miseria a la gran mayoría se podría tener más contención respecto al vicio y la reproducción sexual.

agua y de combustibles de las reservas naturales ; <si> aumenta el empobrecimiento de las reservas naturales económicas, aumentan las guerras y los conflictos por la conquista de los recursos escasos; <si> aumenta la producción industrial, aumenta la suciedad y la contaminación del medio ambiente, disminuye la salud humana. Atravesando este rosario de condicionales, el informe terminaba con la previsión de un colapso en un plazo no bien precisado, en todo caso dentro del siglo XXI en el que ahora vivimos.¹⁰⁹

¿Cuál es la fórmula para detener la catástrofe que deparaba el futuro si se presentaban esta serie de condiciones adversas?

Ponerle un freno al crecimiento de la producción (entiéndase la producción industrial la cual se ponía en entre dicho junto con el Estado benefactor) y controlar el crecimiento de la población, en aras de conservar la vida del planeta tierra y por supuesto, la vida humana. La posición neomalthusiana del informe auspiciado por el Club de Roma dejaba ver varias cosas. En primer lugar, a través de un discurso apocalíptico que ponía en entredicho la forma de producción industrial que imperaba durante el siglo XX hasta la década de 1970 (crítica que compartía y favorecía a la Comisión Trilateral), se buscaba legitimar social, económica y ecológicamente un cambio a dicho sistema por otro, que impulsaba la Comisión y que eventualmente desembocaría en la economía del conocimiento basada en las nuevas tecnologías de la información.

En segundo lugar, se actualizó el discurso sobre la evolución de las especies, sólo que dicha evolución ya no respondía a un proceso impersonal que obedecía a las reglas darwinianas de la selección natural, sino que dicha evolución estaba gobernada por la mente humana, la ciencia, la tecnología y las políticas públicas.¹¹⁰ Así lo indica el informe sobre educación del Club de Roma, emitido en 1979:

Los principios de Darwin son hoy generalmente aceptados. El mundo no es estático; todo ser vivo participa de un proceso de cambio gradual. El motor de este cambio es la selección natural.* Los mismos procesos de selección por los que se producen cambios en los rasgos anatómicos o morfológicos pueden extenderse y aplicarse también al comportamiento de los individuos y sociedades. Mientras todas las demás criaturas se ven forzadas a adaptarse genéticamente a un entorno en

¹⁰⁹ Giovanni Sartori y Gianni Mazzoleni (2007), *La tierra explota*, Págs. 180-183.

¹¹⁰ Ibidem. Pág. 194.

* La teoría de la evolución evoca inmediatamente el nombre de Darwin y el supuesto de que el hombre desciende del mono. Ello se debe, quizás, a la amplia difusión que ha tenido el libro que Darwin, *El origen de las especies*. El asunto está en que ni Darwin fue el primero que pensó la evolución como otra forma de explicar el origen y desarrollo de los seres vivos al margen de la creación, ni tampoco el origen de las especies es el tema más fuerte del texto de Darwin: el título completo de libro es *El origen de las especies mediante selección natural o la conservación de las razas favorecidas en la lucha por la existencia*. Para Darwin la evolución era el eje de su trabajo, sin embargo, la selección natural es el punto medular de su teoría, que por cierto, tampoco fue idea suya, como casi todas las bases teóricas que componen el edificio de su obra. La virtud de Darwin fue recuperar, articular y repensar las ideas de sus antecesores, así como de sus contemporáneos sobre la evolución para estructurar una teoría sobre los seres vivos que cambiaría la forma de pensarlos, valorarlos y estudiarlos. Previo a Darwin no existía propiamente una corriente evolucionista, pero sí había estudiosos que se abocaban a dicho tema, que por cierto, provenían de distintos campos del saber, como la morfología, la paleontología, el naturalismo, la literatura, la biología, la religión y la geografía, por mencionar algunos. Personajes como Lamarck (quien fue el primero en presentar una explicación biológica del origen de las especies.) y Cuvier (quien introdujo la idea de considerar en el estudio de los seres vivos a los restos fósiles) son dos estudiosos que tuvieron fuerte influencia en la teoría de Darwin. Sin embargo, la influencia determinante en el pensamiento evolucionista de Darwin provino de los planteamientos de Malthus. Sería la lectura del *Ensayo sobre el principio de población* de Malthus lo que brindó a Darwin la respuesta que estaba buscando. Pacho recupera las palabras que Darwin respecto a su lectura del Ensayo de Malthus: "Como estaba bien preparado para apreciar la lucha por la existencia que por doquier se deduce de una observación larga y constante de los hábitos de animales y plantas, descubrí enseguida que bajo estas condiciones [esto es, las descritas por Malthus] las variaciones favorables tenderían a preservarse, y las desfavorables a ser destruidas. El resultado de ello sería la formación de especies nuevas. Aquí había conseguido por fin una teoría sobre la que trabajar". Julián Pacho (2005), *Positivismo y darwinismo*, Pág. 58.

permanente cambio, la humanidad ha comenzado a adaptar el mundo exterior a sus propias necesidades... es el homo sapiens quien crea los cambios.¹¹¹

En tercer lugar, el informe del Club de Roma viene a actualizar la advertencia que Marx había hecho en el primer volumen del *Capital*, que el desarrollo del capitalismo amenazaba con destruir los dos resortes de la riqueza: el trabajo humano y la naturaleza. Sin embargo, la salida que ofreció no dejaba de ser perversa, por una parte, la racionalidad de ganancia de las empresas multinacionales no se ponía en duda, lo que se vituperaba era una forma de producción que se calificó como nociva y agotada, así como la regulación que de este sistema han tenido los Estados; la salida que se ofreció fue un libre mercado posindustrial.

Por otra parte, lo que se asomaba era la intención de ejercer sobre la población un tipo de biopolítica que regulara su crecimiento y optimizara sus potencialidades, a través de una reeducación para el nuevo orden mundial, con su nueva ética y su inmejorable propuesta económica, que la organice y limite de acuerdo a los parámetros de urgencia y riesgo establecidos por el informe sobre los límites al crecimiento. En última instancia, como señala Barry Commoner:

La crisis ambiental se ha convertido en peligroso asunto político. A mi parecer, si con fundamento en este estudio llega usted a la conclusión de que la única manera de resolver la crisis ambiental es reducir el consumo y la población, está usted muy próximo a dar el siguiente paso... En otras palabras, un régimen altamente organizado, orquestado como dicen los autores. Evidentemente, es necesario decidir qué cosas han de hacerse; pero lo que resulta tan peligroso políticamente es que el esquema prevé un rigurosísimo control sobre la vida del país, sin decir ni una palabra acerca de quién ejercerá el mando. En mi opinión, tal manera de ver deja el concepto ecológico abierto a, digamos, un uso fascista.¹¹²

El discurso emitido por el Club de Roma en torno a la crisis ambiental, la producción industrial y el desarrollo humano se expresaba en las mismas coordenadas temporales (la década de 1970), temática (la crisis de la civilización occidental) y políticas de la Comisión Trilateral, manifestado en el Simposio Técnico del Club de Roma, en octubre de 1973, conocido como el "Reporte de Tokio", cuyo tema central era *hacia una visión global de los problemas humanos*. Este reporte declaraba, por un lado, la necesidad de adoptar una visión global de los problemas humanos, y por el otro, la incapacidad de los Estados nacionales de hacer frente a dichos problemas:

Los diversos síntomas del mal de la sociedad moderna son en apariencia independientes uno del otro. Todos los intentos de tratarlos individualmente son infructíferos, y con frecuencia empeoran otros aspectos o dislocan el problema en el tiempo y el espacio con la trayectoria de un boomerang. Lo que se requiere es una visión global de los asuntos humanos... Dicha visión global hace necesario un esfuerzo tanto intelectual como moral. Intelectual, en términos de un nuevo enfoque interdisciplinario y multicultural; y moral, en cuanto exige una actitud de solidaridad con los países, clases y grupos subprivilegiados, al igual que con las futuras generaciones que de otro modo podrían resultar los seres más desprotegidos que hayan existido.

Un más lejano reconocimiento se refiere a lo inadecuado del concepto tradicional de soberanía nacional. Cada vez es menor la capacidad de los estados para planear aisladamente su desarrollo futuro, sin tomar en cuenta la dependencia

¹¹¹ James Botkin et ál. (1997), *Aprender, horizonte sin límites: informe al Club de Roma*, Págs. 76 y 77.

¹¹² Barry Commoner (1975), en Willem L. Oltmans (editor), *Debate sobre el crecimiento*, Pág. 198.

no sólo de sus vecinos –amistosos u hostiles-, sino del mundo entero. A esto debe agregarse la generalización de aspiraciones que los medios masivos han incorporado y hecho posible. Vemos que se aproxima el momento de un pensamiento mundial general y que será inevitable el manejo global de los problemas. Las metas nacionales, que no son en sí mismas una parte de la gran meta mundial, están condenadas al fracaso por esta razón.¹¹³

A raíz de los acontecimientos en Medio Oriente que derivaron en la crisis del petróleo, en octubre de 1973, el Club de Roma organizó un nuevo encuentro, ahora con dirigentes políticos de diferentes naciones, entre los que se encontraba el presidente de México Luis Echeverría, en el castillo de Klessheim, Salzburgo, en febrero de 1974. La reunión había sido motivada, entre otros factores, por los acontecimientos relacionados con la crisis de los energéticos y el bloqueo petrolero de las naciones árabes a occidente. El propósito de la reunión, según su lo establecido por el Comité Ejecutivo del Club de Roma, al que pertenecía el mexicano Victor L. Urquidi, era “examinar problemas globales y alternativas a largo plazo de la sociedad humana, a la luz de acontecimientos presentes que preocupan gravemente a todos los pueblos y naciones”.¹¹⁴

Al término del encuentro, el Club de Roma declararía que la crisis que se vivía era mucho más profunda que una crisis de energéticos o de alimentos, porque sus repercusiones afectarían más gravemente a los países del Tercer Mundo. Además, dicha crisis se agravaría considerablemente a causa del crecimiento desmesurado de la población mundial. Por lo que se hacía un llamado a los pueblos y naciones de la humanidad para que se hiciera frente al desafío que el Club de Roma ponía en evidencia; y para ello, proponía como primer paso, no sólo aceptar la realidad y reconocer la interdependencia de los problemas, los pueblos y las naciones, la cual era evidente en el plano político, tecnológico, económico y financiero. Por ello hacían un llamado para establecer una comunidad global y un nuevo orden mundial más justo y estable con base en la cooperación entre las naciones:

Al mismo tiempo, se precisa un nuevo compromiso para apoyar, fortalecer y renovar las instituciones internacionales, sobre todo las Naciones Unidas y sus agencias, para que los arreglos económicos, políticos y sociales del mundo reflejen esta transformación.¹¹⁵

Junto a lo antes mencionado, el Club de Roma hacía un llamado para que las naciones y ciertas organizaciones internacionales revisaran asuntos relacionados con la seguridad de la alimentación, las políticas de población, fuentes de energía alternativas, la conservación de la paz y la explotación de los océanos. Después de concluir la reunión de Salzburgo, Victor Urquidi señaló que los miembros del Club de Roma se reunirían en octubre de ese mismo año: “Allí hablaremos acerca de lo que el Club ha conseguido y analizaremos algunos proyectos que se vienen estudiando desde la reunión de Tokio y que fueron publicados en el reporte final”.¹¹⁶

En el tercer informe al Club de Roma, conocido como el proyecto de “Reestructuración del Orden Internacional” (RIO), cuya coordinación estuvo a cargo del premio Nobel de Economía Jan Tinbergen, se ponen de manifiesto, nuevamente, la necesidad de establecer un nuevo orden internacional que el Club de Roma venía señalando desde la reunión de Salzburgo.

¹¹³ Rafael Cardona Sandoval (1975), *México y el Club de Roma*, Págs. 51 y 91.

¹¹⁴ *Ibidem*. Pág. 23.

¹¹⁵ *Ibidem*. Pág. 26.

¹¹⁶ *Ibidem*. Pág. 46.

Como se señaló, este proyecto se elabora a mediados de la década de 1970, después de la crisis del petróleo de 1975 y en plena concordancia con las disposiciones de las naciones desarrolladas de occidente de establecer un nuevo orden petrolero mundial. En dicho proyecto, se señalaba que la necesidad de un nuevo orden internacional radicaba en la presencia innegable de distintos tipos de desigualdades en el orden mundial entonces vigente, que eran insoslayables de resolver para lograr una vida de dignidad y bienestar en todos los ciudadanos del mundo.

Es interesante señalar que este informe auspiciado por el Club de Roma advierte que el objetivo fundamental arriba mencionado:

Tiene sus raíces en la convicción de que todos los seres humanos tienen igual derecho a una vida digna y a la satisfacción en su triple calidad de ciudadanos, productores y consumidores. La aceptación de este principio como el fundamento en que deben basarse los intentos tendientes a la construcción de un nuevo mundo, implica la necesidad de elementos orientadores que sirvan para configurar nuestros esfuerzos de desarrollo: equidad, libertad, democracia y participación, solidaridad, diversidad cultural e integridad ambiental.¹¹⁷

Lo que se ve planteado aquí es que la condición humana en el nuevo orden mundial que propone el Club de Roma tiene su raíz, por un lado, en el derecho a la vida, y por el otro, en la satisfacción de tres aspectos colocados en el mismo plano: ciudadanía, consumo y producción. A la larga, una vez que este nuevo orden mundial sea establecido, se verificará que el estatus de ciudadano se circunscribirá a su capacidad para producir y especialmente, para consumir y los que cubran este requisito serán los que tengan derecho a la vida, marcándose un severo marco problemático y contradictorio con todos aquellos elementos orientadores el mismo proyecto propone para configurar dicho orden internacional.

Por otra parte, el proyecto del Club de Roma advierte que para establecer el nuevo orden internacional es necesario atacar un conjunto de áreas problemáticas para establecer dicho orden mundial, a saber: la carrera de los armamentos, la población, los alimentos, los asentamientos humanos, el ambiente humano, los sistemas monetarios y comerciales internacionales, los recursos naturales y la energía, la ciencia y la tecnología, las empresas transnacionales, los océanos, el espacio exterior, las instituciones internacionales y la interdependencia mundial.

La solución a dichos problemas y el impulso a un nuevo tipo de desarrollo recaen, según lo propone el proyecto, en algunos componentes principales: 1) la satisfacción de necesidades individuales y colectivas de carácter material, educativas, de un ambiente saludable, de participación, 2) la erradicación de la pobreza, 3) el desarrollo autónomo que quiere decir que la sociedad debe proteger a sus ciudadanos de sí mismos fijando normas relativas a la educación mínima, al respeto de los derechos de los demás y a la propiedad comunal, 4) el ejercicio del poder público que debe abocar a asegurar que la distribución final del bienestar sea equitativo como lo permita el orden social, y 5) nuevas estrategias de desarrollo para los países del tercer mundo, así como para los países industrializados.¹¹⁸

Hay un par de aspectos que sobresalen en este proyecto de reestructuración del orden internacional del Club de Roma y que guardan perfecta concordancia con los planteamientos de la Comisión Trilateral. Por una parte, se insta a realizar una reinterpretación de la soberanía nacional:

¹¹⁷ Jan Tinbergen (1977), *Reestructuración del orden internacional*, Págs. 99-102.

¹¹⁸ *Ibidem*. Págs. 104 a 128.

Algunos tipos de decisiones –los de consecuencias mundiales- deben tomarse en foros internacionales representativos de la población del mundo. Esto implica una renuncia voluntaria a la soberanía nacional como ahora se concibe. Cada país debe, en el futuro previsible, ser responsable de su propio bienestar y desarrollo con base en su soberanía sobre sus recursos humanos y naturales, y en su utilización creativa, lo que constituye el concepto de desarrollo autónomo. Para que ello sea posible, debe garantizarse a un país que sus esfuerzos de desarrollo no se verán en peligro por las consecuencias de las decisiones de otros países. Estas garantías sólo pueden derivar de acuerdos internacionales y por ende de los foros internacionales en que tales acuerdos se negocien. En consecuencia, una condición para el ejercicio efectivo de la soberanía territorial es la existencia de instituciones internacionales sólidas... sin estos elementos, la creencia de que pueden ejercitarse de modo efectivo todos los aspectos de la soberanía es a lo sumo una ilusión, y en el peor de los casos una condición de conflictos y tensiones internacionales con perspectivas de empeoramiento y de todas sus sombrías consecuencias posibles.¹¹⁹

El segundo aspecto revela en donde se desea que se ubiquen las decisiones acerca de las naciones industrializadas:

El orden internacional actual, el gran poder está concentrado en los estados nacionales industrializados. Desde un punto de vista mundial, esto debe considerarse inconveniente. Al más alto nivel, el de los asuntos mundiales, las instituciones internacionales deben constituirse en los motores principales del cambio planeado.¹²⁰

El Club de Roma consideraba inconveniente que los Estados nacionales llevaran la batuta en la construcción del nuevo orden internacional que hoy conocemos como mundo globalizado, a pesar de que los Estados comprendían a dicho orden renovado, en lugar de ello se indicaba que fueran las instituciones internacionales las que desempeñaran tal función. El problema es que se consideraba a dichas instituciones como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional o la ONU o la OCDE, entre otras, como agentes imparciales y con el poder suficiente para cimentar y organizar el nuevo orden mundial. Hoy se sabe que eso no es cierto.

Se sabe bien, que con el advenimiento del nuevo orden mundial instituciones como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional han cambiado las políticas que mantenían para las que fueron creadas:*

¹¹⁹ Ibidem. Págs. 130 y 131.

¹²⁰ Ibidem. Págs. 157 y 158.

* Lo antes señalado se puede verificar por los cambios realizados en ambas instituciones a partir de la década de 1970. Mientras que en los setentas el banco Mundial tenía como política concentrar sus recursos en los países más pobres, limitando sus préstamos a los países de mayores ingresos a un 10 por ciento de su cartera total de préstamos, sin embargo, en la década de los ochentas las nuevas políticas de préstamos del Banco Mundial dan mayor importancia a préstamos para que los países realicen cambios estructurales en función de los criterios establecidos en el nuevo orden internacional. Es decir, con el préstamo que realiza el Banco Mundial van acompañados una serie de 'recomendaciones' para que el país beneficiario las ponga en práctica en cierto plazo, sino quiere verse privado de más préstamos. En cuanto al FMI, tradicionalmente se desempeñaba como una institución de financiamiento oficial para apoyar programas de estabilización destinados a solucionar problemas de balanza de pagos. En la década de 1980 se encargaba de orquestar los procesos de renegociación de la deuda externa de los países en desarrollo con los bancos comerciales acreedores. (Edmar Lisboa Bacha y Miguel Rodríguez Mendoza (1986), "El FMI y el Banco Mundial. Un memorándum Latinoamericano", en Sela, *El FMI, el Banco Mundial y la crisis latinoamericana*, Págs. 12-15 y 24). El FMI trabaja para la banca internacional integrada al Grupo Bilderberg, su papel es presionar a los países deudores para que liquiden sus deudas. Es lugar común el hecho que el presidente del FMI es elegido por los países de la Unión Europea, mientras que el presidente del Banco Mundial lo elige Estados Unidos. Detrás de las instituciones internacionales están algunos Estados.

La frase 'Consenso de Washington' fue acuñada para definir el acuerdo donde la política económica fue repartida entre las dos principales instituciones financieras internacionales con sede en Washington (el FMI y el Banco Mundial) junto al mismo gobierno de los Estados Unidos. Este consenso estipulaba que el mejor camino para el desarrollo económico era la liberación financiera y comercial, y que las instituciones internacionales deberían persuadir a los países a adoptar tales medidas lo antes posible.¹²¹

¿Qué hay en medio de este nuevo ordenamiento internacional? que los Estados nacionales son tan necesarios como antes sólo que el estatus de su soberanía se define a partir de cierto tipo de mediaciones (instituciones internacionales, empresas transnacionales, bolsa de valores, entre otras, pero que siempre están ligadas a un Estado o grupos de Estados) que conviven con otros mecanismos tradicionales de tipo territorial, jurídico y político de cada nación en específico.

Antes el imperio romano o la Alemania nazi tenía que invadir otros territorios e intervenir en su vida pública, económica y social; actualmente, imponer un orden mundial se realiza mediante el control de las instituciones internacionales, la concentración de los nodos financieros y las compañías transnacionales, que en conjunto concentran los medios de producción, la ciencia y la tecnología y las políticas que guían el ordenamiento global, ya sea social, económico y cultural.

Ni siquiera la renombrada globalización financiera representa un fenómeno de integración mundial:

Desde principios de la década de 1980 la actividad del mercado financiero internacional se había centrado en Wall Street y su satélite en Londres. Frecuentemente se sostiene que existe un mercado global de capital. Esto es verdad si se quiere decir que Londres y Nueva York negocian con clientes de todo el mundo. Los fondos entran y salen de estos dos centros, procedentes de la mayoría de los países del mundo. Pero esto no significa en absoluto que todos los mercados financieros estén unificados en un único mercado financiero integrado. Por el contrario, los mercados financieros siguen estando compartimentados y en gran parte siguen así, no sólo entre países, sino incluso dentro de los mismos países.¹²²

La crisis mundial de la educación

En el contexto mundial de finales de la década de 1960 y 1970, en donde se venía anunciando una crisis del mundo occidental: Crisis de las democracias, crisis de los energéticos, crisis de gobernabilidad, crisis ambiental. También hace presencia un anuncio, en la segunda mitad de los sesentas, de una crisis mundial de la educación.

De acuerdo con Marco Aurelio Navarro Leal, el Presidente estadounidense Lyndon B. Johnson solicitó al Instituto para la Planeación Educativa de la UNESCO, con sede en París, Francia, (organización que contaba con el apoyo del Banco Mundial, la ONU y la Fundación Ford, presidida por Philip H. Coombs ex secretario de Estado para Asuntos Educativos y culturales del gobierno de Kennedy), la preparación de un documento que sirviera de marco de referencia para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, la cual se efectuó en octubre de 1967, en Williamsburg, Virginia, EEUU y en la que participaron ministros de educación, rectores

¹²¹ Andrew Gavin Marshall, *op. cit.*

¹²² Peter Gowan, *op. cit.*, Pág. 47.

universitarios, investigadores y diversos especialistas provenientes de cincuenta naciones.

El objetivo de este documento solicitado por el presidente Johnson era recopilar los hechos que evidenciaran una crisis mundial en educación, hacer explícitas las tendencias de estos hechos, así como sugerir los componentes de una estrategia global para hacer frente a dicha crisis.¹²³

En 1968, Philip H. Coombs publicó el documento que había entregado a Johnson para la Conferencia en cuestión, a manera de informe y con ciertas modificaciones, el cual tituló *La crisis mundial de la educación*.¹²⁴ En este documento Coombs advertía que desde la década de 1950 en todo el mundo los sistemas educativos se habían expandido enormemente: la matrícula de alumnos, los docentes, el presupuesto a educación, los espacios escolares, entre otros aspectos. Sin embargo, pese a esta gran expansión de los sistemas educativos paralela a al aumento de la población mundial, el número de individuos analfabetos había aumentado en todo el mundo. Según Coombs, en 1968 la cifra ascendía a 460 millones de analfabetos pertenecientes a países miembros de la UNESCO.

A pesar de las diferencias y particularidades de cada país, para Coombs la crisis de la educación era un hecho manifiesto en todas las latitudes de los países estudiados por él. Desde la perspectiva de Coombs ciertos factores habían contribuido a desencadenar esta crisis en la educación, a saber, que la educación no se había adaptado con suficiente rapidez a los cambios tecnológicos, científicos, políticos, sociales y económicos experimentados desde el fin de la Segunda Guerra Mundial.

Esta situación llevaba a Coombs a concluir que la disparidad entre los sistemas educativos y su medio ambiente era el rasgo dominante de la crisis mundial de la educación. Esta disparidad presentaba cuatro causas: a) el incremento de las aspiraciones populares en materia educativa “que colocó en estado de sitio a las escuelas y universidades que ya existían”,¹²⁵ b) escases de recursos que impidió a los sistemas educativos responder a las nuevas demandas del mundo de posguerra. c) la inercia de los sistemas educativos que propicio una adaptación muy lenta de los países a los nuevos escenarios y necesidades externas y, d) la inercia de la sociedad, es decir, la tradición cultural y religiosa el prestigio, los patrones de empleo y las estructuras institucionales que en conjunto no permitieron que se utilizara óptimamente a la educación para detonar y acrecentar el desarrollo de las naciones.

Bajo la premisa de que los sistemas educativos no podían oponerse con éxito a las necesidades de cambio cuando todo en el mundo estaba cambiando, Coombs propuso los siguientes puntos para enfrentar la crisis mundial de la educación:

Modernización de la administración docente, lo que quería decir que los sistemas educativos debían hacerse de los recursos para disponer de efectivas fuentes de investigación e instrumentos modernos de análisis y evaluación de los procesos educativos. Estas fuentes y herramientas debían estar apoyadas en grupos de especialistas. *Modernización del personal docente*. Aquí la expresión modernizar es equivalente a aumento de la productividad, actualización de conocimientos y mejoramiento de la enseñanza mediante diversas técnicas. En este sentido, para Coombs la modernización del personal docente pasaba necesariamente por una

¹²³ Marco Aurelio Navarro Leal (1987), *El análisis de sistemas y la crisis permanente de la educación*. ANUEIS, abril-junio, vol. XVI (2), núm. 62, Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res062/txtl.ktm.

¹²⁴ Philip H. Coombs (1978), *La crisis mundial de la educación*.

¹²⁵ *Ibidem*. Pág. 11.

revisión de fondo del sistema de formación de profesores y recargarse en los aportes de la investigación pedagógica de forma continua. *Modernización del proceso educativo*. En este plano Coombs aludía a la adopción de nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje pero que implicara mayores gastos al sistema.

Fortalecimiento de las finanzas del sistema educativo. En suma, el documento proponía que se recurriera a fuentes alternas de financiamiento además del Estado. *Mayor énfasis en la educación informal*. La exhortación en este punto iba encaminada a señalar que la población que no pudiera acudir a la escuela necesitaba tener acceso a distintos medios de enseñanza, entre otros, los medios de comunicación y las tecnologías disponibles. *Colaboración internacional*. Llevar a cabo esto implicaba, por una parte, que los países desarrollados debían aumentar el apoyo, en materia educativa, a los países del tercer mundo, por otra parte, esta ayuda implicaba un *acto común de exploración* para hallar patrones generales que se pudiesen ajustar a todas las naciones, especialmente a las que estaban en vías de desarrollo.

En este mismo punto Coombs sugería dos aspectos más para la colaboración internacional. Primero, que los funcionarios del sector educativo, directivos de escuelas y profesores comprenderían con mayor rapidez la necesidad de abandonar sus “folklores” y sus “inhibiciones” para innovar en distintos aspectos del hecho educativo. Segundo. El intercambio internacional en educación tendría que realizarse con la mediación de diversas organizaciones internacionales, regionales y nacionales, públicas y privadas, que serían las más efectivas para incrementar la calidad y efectividad de los sistemas educativos.¹²⁶

La sociedad de la información

La sociedad de la información es una construcción geopolítica que se pone en marcha luego de la crisis del petróleo de los años setentas y que viene a articularse con las propuestas que emanaban de distintos escenarios, entre otros, del Club de Roma y la Comisión Trilateral y a producir en conjunto un tipo particular de ordenamiento social, económico y político con base en las nuevas tecnologías de la información.

El primer planteamiento oficial relacionado con la sociedad de la información se originó en Japón:

...mediante el Ministerio de Industria y Comercio con el Plan JACUDI, que es un informe del Industrial Structure Council titulado ‘Towards the Information Society’. En 1972, y a partir de las conclusiones de ese informe, una organización japonesa sin ánimo de lucro, Japan Computer Usage Development Institute (JACUDI), presentó al gobierno japonés el Plan para la Sociedad de la Información: <Un objetivo nacional para el año 2000>.¹²⁷

En 1975 se conformó el Grupo de los 7 que agrupaba a los países más industrializados del mundo (Canadá, Francia, Alemania, Estados Unidos, Italia, Gran Bretaña y Japón, precisamente aquellas naciones cuyos industriales, académicos, medios de comunicación e intelectuales estaban vinculados a la Comisión Trilateral). En ese mismo año el presidente francés, Valery Giscard D’Estaing comisionó a dos altos sus funcionarios de su gobierno, Simón Nora y Alain Minc, para que hicieran un análisis del impacto que tenía en la sociedad francesa la convergencia entre el audiovisual, la informática y las telecomunicaciones.

¹²⁶ Ibidem. Págs. 250-253.

¹²⁷ Almabeatriz Refingo (2006), “La sociedad de la información: un nuevo tipo de sociedad”, en Estela Morales Campos (coordinadora), *Infodiversidad y cibercultura: Globalización e información en América Latina*, Pág. 70.

Del análisis de Nora y Minc se desprendió un informe y un libro en el que se bautizó a la convergencia de dichos elementos tecnológicos con el nombre de informatización de la sociedad. Estos funcionarios reconocieron que en la elaboración de su trabajo contaron con múltiples colaboradores, a saber, funcionarios del Ministerio de Industria, entre los cuales se elaboró el apartado de <sociedad de información y nuevo crecimiento>, que examinaba los aportes del plan JACUDI y de experiencias de empresas estadounidenses; funcionarios del gabinete del secretario de Estado de Correos y Telecomunicaciones; especialistas del Centro Nacional de Estudios Especiales, entre otros.

Asimismo, se reconocían las aportaciones de especialistas de diferentes empresas como IBM y de diversas industrias y asociaciones de telecomunicaciones francesas, incluyendo al Sindicato de Empresas de Servicios y Asesoramiento en Informática. Cabe destacar el reconocimiento que hacen Nora y Minc a ciertos académicos e intelectuales cuyos trabajos –según estos funcionarios- fueron la base que utilizaron para realizar su análisis sobre la sociedad e informática. Entre los nombres que destacan están Jacques Attali, Michel Foucault, Edgar Morin, Bernard Schwartz, Michel Serres, Alain Touraine y especialmente Michel Crozier.¹²⁸

Este último autor participaba simultáneamente en la redacción del informe *Gobernabilidad de las democracias*, de la Comisión Trilateral. Una de las afirmaciones más cuestionables que Crozier expuso en el informe de la Comisión relacionada con la información y los medios de comunicación, señalaba que era necesario garantizar a los medios de comunicación su derecho informar lo que quieran sin restricción previa “salvo en las circunstancias más excepcionales. Pero también hay que garantizar al gobierno el derecho y la posibilidad práctica de retener información en la fuente”.¹²⁹

Como puede verse, la restricción de la información que proponía Crozier iba de la mano con su idea de una democracia acotada.

El informe de Nora y Minc, presentado en 1978, se inscribía en el mismo telón discursivo de la ‘crisis estructural de la sociedades democráticas’, de la Comisión Trilateral y el Club de Roma:

Las dificultades más relevantes y urgentes han nacido del encarecimiento masivo y brusco de los recursos energéticos importados. Afectan a nuestro equilibrio económico y social. Resolverlas es la tarea para los próximos años. Pero si las reacciones frente a esta situación serían ilusorias si ignorasen una ruptura más profunda... y que algunas mentes privilegiadas definen como una crisis de la civilización. Esta resulta del conflicto entre valores tradicionales y los trastornos que provocan la industrialización y la urbanización; asimismo, plantea a largo plazo la distribución elitista o democrática de los poderes, es decir, en fin de cuentas, de los conocimientos y de las memorias. Esta crisis de civilización sobreviviría a la crisis inmediata. Ambas están ligadas, que es inútil querer resolver la segunda como no sea por medios que traigan principios de solución de la primera. La informatización creciente de la sociedad está en el meollo de la crisis. Puede agravarla o contribuir a resolverla. Según sea la política en que se inserte, aportará lo mejor o lo peor; en sus efectos no hay automatismo ni fatalidad. Dependerán de la manera en que evolucione en los próximos años las relaciones entre Estado y sociedad civil.¹³⁰

¹²⁸ Simón Nora y Alain Minc (1981), *La informatización de la sociedad*, Págs. 205-215.

¹²⁹ Armand Mattelart, *op. cit.*, Pág. 153.

¹³⁰ Simón Nora y Alain Minc, *op. cit.*, Págs. 14 y 15.

Tres aspectos se destacan del informe de Nora y Minc. En primer lugar el aspecto de la soberanía del Estado. A contracorriente de los planteamientos de la Comisión trilateral, el informe de estos funcionarios franceses sostenía que la “salud y la soberanía de toda nación industrial se apoyan, en realidad, en el equilibrio del intercambio exterior, en un nivel satisfactorio de empleo y en la adopción por los ciudadanos de las reglas del juego social”.¹³¹

Para ello advierten necesario aumentar la competitividad, combinando una política industrial adaptada a la nueva división internacional del trabajo, el saneamiento de las finanzas públicas (exteriores) que permitiera estimular nuevas demandas internas y el empleo y que la organización de la sociedad hiciera aceptables las disciplinas y las tensiones que acarrearán las tensiones del desarrollo. Para Nora y Minc la solución radicaba en la <revolución informática>, ya que pesaría sobre los equilibrios económicos, modificaría las relaciones de poder y ampliaría el ámbito de la soberanía.

En segundo lugar, el informe sostenía que la informática aceleraría el advenimiento de una sociedad de altísima productividad, lo que significaba sin ambigüedades, menor trabajo pero mayor eficacia y puestos de trabajo diferentes a los de la vida industrial. En esencia, se aludía a una fuerte disminución de mano de obra barata en los sectores primarios y secundarios y una multiplicación de las actividades en las que la información sería la materia prima, acompañadas de una mutación en la estructura de las organizaciones y de las actitudes hacia el trabajo, que migrarán a otros ámbitos como la ciudad, la salud y la educación.

En tercer lugar, Nora y Minc advertían que con la informatización de la sociedad, el almacenamiento de la información de las sociedades en ordenadores (computadoras), sugeriría un esfuerzo de organización basado en imposiciones técnicas y en imperativos financieros. La constitución de bancos de datos implicaría que los conocimientos se reestructurarían rápidamente, por ejemplo, las fronteras existentes en las disciplinas y campos del saber serían más fluidas y móviles, resultado de múltiples codificaciones y tentativas sin orden. Pero también supondría que las relaciones de poder entre los individuos y las sociedades no se realizarían con base en el almacenamiento de conocimientos, sino más bien en la habilidad de buscarlos y utilizarlos:

La prioridad que se da a la adquisición de un microsaber universal corresponde actualmente a una concepción de cultura cuya perpetuación está garantizada por la escuela. Es inseparable de los rasgos sociológicos del mundo escolar y universitario, de la meritocracia particular en que se basa y de la ideología que impregna a los docentes. Esta oscilación hacia el aprendizaje de las estructuras y de los conceptos se hará, sin duda, lentamente. Habrá un periodo durante el cual la enseñanza no estará adaptada a la metaformosis que representan los bancos de datos. Durante ese lapso, los niños para quienes la escuela es el principal molde cultural, estarán desarmados ante esa nueva relación con el saber.¹³²

Sin duda el informe elaborado por Nora y Minc propició y aceleró el surgimiento de diferentes políticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la configuración de un nuevo orden global. Así lo expresa Armand Mattelart:

Con la primera crisis del petróleo en los setenta, la ‘informatización de la sociedad’ se transforma para las potencias industriales, en una herramienta oficial de ‘salida de la crisis’. Crisis de un modelo de crecimiento económico, autofago,

¹³¹ Ibidem. Pág. 15.

¹³² Ibidem. Págs. 175-183.

materias primas y recursos naturales, y, por lo tanto, destinado a periclitarse. Crisis de los modos de producir el consenso, crisis de la 'governabilidad de las democracias' según los términos que figuran en el diagnóstico emitido en 1975 por la famosa Comisión Trilateral. El proyecto de Sociedad de la Información inspira estrategias de re-industrialización a nivel de los gobiernos nacionales como en el plano de las instituciones internacionales. Es así como, en la segunda mitad de los años setenta, empiezan a formularse programas de investigación y de acción en la Comunidad Europea y en la OCDE y que se introducen tipologías de los países según su grado de cercanía con la sociedad computarizada ideal.¹³³

Uno de estos programas de investigación a los que alude Mattelart es el que auspició la UNESCO en 1977. Por instrucción del Director General de este organismo, Amadou-Mahtar M'bow, se conformó una Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación, presidida por el irlandés Sean MacBride, miembro fundador de Amnistía Internacional y Premio Nobel de la Paz. Además, esta Comisión contaba entre sus miembros al periodista francés fundador del periódico *Le monde*, Hubert Beuve-Méry y al escritor colombiano, Gabriel García Márquez.

La misión encargada a la Comisión era que realizara un estudio global de los problemas de la comunicación en la sociedad occidental. De este mandato se desprendían cuatro ejes reflexivos: a) estudiar la situación en la que se encontraban la comunicación y la información y determinar los problemas que requerían atención nacional desde un enfoque global, b) identificar los problemas relacionados a la circulación de la información en el mundo, con énfasis especial en las necesidades de los países en desarrollo, c) analizar los problemas de la comunicación con arreglo a las perspectivas del nuevo orden económico que se estaba desarrollando y de las iniciativas correspondientes para establecer un nuevo orden mundial de la información, y d) definir el papel que podría desempeñar la comunicación en este escenario para lograr que la opinión pública percibiera los problemas mundiales, sensibilizarla para que se movilizara en su resolución desde el plano nacional e internacional.¹³⁴

En el informe de la Comisión se declaraba el alcance que tenía el establecimiento de un nuevo orden mundial de la información y la comunicación, para sus autores, este nuevo orden de la información constituía un elemento necesario para las relaciones internacionales, para el establecimiento de un sistema basado en la igualdad de derechos, la independencia y el libre desarrollo de las naciones. Pero advertían:

Las transformaciones en las comunicaciones quedan, pues, ligadas a los fundamentos teóricos del nuevo orden económico internacional. Hay que considerar el nuevo orden de la comunicación como un elemento del sistema que constituye el nuevo orden económico y los mismos métodos de análisis pueden aplicarse a uno y a otro; ambos suponen en particular la adopción de un enfoque global y universal, aunque debe seguir siendo pluralista ya que sólo es posible resolver los grandes problemas de la humanidad en el plano mundial.¹³⁵

Entre el conjunto de recomendaciones que se desprendían del informe presentado por la Comisión presidida por MacBride, se reconocía que la combinación de la comunicación audiovisual combinada con la informática (convergencia) junto con la diversidad de formas de comunicación social, multiplicaban el potencial de la

¹³³ Armand Mattelart (2003), *La Sociedad de la Información: el enfrentamiento entre proyectos de la sociedad*. Exposición en la VI Conferencia Internacional 'Los retos de México ante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información', celebrada en el Senado de la República en mayo de 2003. Disponible en: (http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/67-02ArmandMattelart.pdf)

¹³⁴ Sean MacBride (1980), *Un solo mundo, voces múltiples*, Págs. 85 y 86.

¹³⁵ Ibidem. Págs. 79 y 80.

educación, con lo cual se podría responder en gran medida a las necesidades de desarrollo de la sociedad y que por lo tanto, pudiera ser tratada como un bien social.

Asimismo, se advertía que la escuela debía compartir el monopolio de la educación con las instituciones encargadas de la comunicación, lo que planteaba el problema de revisar las funciones de la escuela misma. En este sentido, el informe señalaba que la función de los sistemas educativos debería ser esencialmente la de poner orden en los conocimientos transmitidos en todas las direcciones por las redes de comunicación, privilegiando unos métodos que enseñen a los alumnos a escoger lo esencial, en una palabra: “a enseñar a aprender... Es evidente que un esfuerzo semejante implica necesariamente la reconversión de todo el personal docente a nuevas tareas, pero también una verdadera apertura del mundo de la comunicación a la problemática de la educación”.¹³⁶

Este último aspecto del informe se vinculaba estrechamente con los planteamientos de Coombs respecto a que los sistemas educativos mundiales tendrían que poner mayor énfasis a los sistemas de educación ‘informa’ para atender a las poblaciones que no acudían a la escuela, a través de medios tecnológicos y de comunicación. La diferencia era que el planteamiento de MacBride invocaba a un replanteamiento de los sistemas educativos teniendo a las tecnologías de la información y la comunicación, no ya como alternativa, sino como referente absoluto de un nuevo orden mundial.

En 1984, el desmantelamiento de la empresa estadounidense American Telegraph y Telephone (ATT) repercute a nivel mundial, acelerando la liberación y privatización de los sistemas y las redes. Primero lo hizo el gobierno de Margaret Thatcher en Inglaterra. Poco tiempo después países como Chile, Argentina y México hicieron lo mismo siguiendo las pautas de los planes de reajuste neo-liberal de la época.¹³⁷

En el caso de Europa, en 1987 aparece el *Libro Verde* que recomendaba distintas transformaciones en el campo de las telecomunicaciones, a través de las cuales la Unión Europea podría construir una sociedad con base en la información. Más tarde, en 1994, aparece el informe Bangemann, presentado en la Reunión de Corfú, titulado ‘Europa y la sociedad global de la información’, el cual proponía un plan de acción con diez puntos que los miembros de la Unión Europea podrían poner en marcha la construcción de la Sociedad Global de la Información con los siguientes aspectos a desarrollar: teletrabajo, educación a distancia, redes de universidades y centros de investigación, servicios telemáticos para las Pymes, gestión de tráfico por carretera, control del tráfico aéreo, redes de asistencia sanitaria, licitación electrónica, red de administraciones públicas y autopistas urbanas de la información.

Como señala Refingo, la consecuencia más inmediata de este plan con base en el informe Bangemann fue la consolidación integral de la libre competencia, tanto en terminales como en servicios, redes e infraestructura, así como el fortalecimiento del mercado a través de la acción de un Estado considerado como regulador, y ya no como proveedor, de las obligaciones del servicio público. En la Cumbre de Bruselas de 1995, el G-7 se reúne para abordar la cuestión de la Sociedad de la Información, en presencia de 40 representantes de la industria informática y aeroespacial y con ausencia de la sociedad civil. En esta Cumbre se anunciaba (nuevamente) el alba de un nuevo orden mundial de la información.

Por su parte, en los Estados Unidos, a finales de 1980, se elaboró una política de información como fundamento de una nueva sociedad con base en los avances

¹³⁶ Ibidem. Págs. 59-61.

¹³⁷ Armand Mattelart, *La sociedad de la información*, op. cit.

tecnológicos de la década anterior. Esta política se elaboró con base en un informe elaborado por el MIT en donde se pedía la construcción de una estructura nacional que permitiera la circulación de información en los Estados Unidos.¹³⁸

Ello propició que el Congreso estadounidense dispusiera una red de educación e investigación nacional para mejorar la infraestructura de la comunicación digital, mediante la cual se impulsó la promoción y protección de la competitividad y expansión de los mercados; la definición y extensión de la idea de servicio universal como soporte de la sociedad de la información y la elaboración de un marco normativo flexible que regulara el desarrollo de los sistemas de comunicaciones. Pero será en 1994 que el vicepresidente Al Gore, defendería la mundialización de las infraestructuras de la información, los servicios y aplicaciones a ellos vinculados.

Ciertos países en vías de desarrollo, entre ellos México, constituyeron en 1990 el grupo de los 15, con el fin de buscar un tipo de integración de carácter regional a la sociedad global de la información. Sin embargo, es el G-7 el que dicta a los países en vías de desarrollo los criterios de participación en la sociedad de la información.¹³⁹

En el año 2000, el G-8 reunido en Okinawa proclama una Carta sobre la Sociedad Global de la Información. Sin embargo, como advierte Mattelart, a la reivindicación de la seguridad de derecho y la comunidad para el ciudadano que para entonces comenzaba a tomar fuerza, se oponía el imperativo de la seguridad de las redes globales amenazadas por el terrorismo.

En la filigrana de esta vertiente menos publicitada de la Sociedad de la información, están las legislaciones adoptadas a raíz de los atentados del 11 de septiembre de 2001, y los proyectos de cruzamiento del conjunto de los bancos de datos y otros yacimientos de informaciones sobre los ciudadanos.¹⁴⁰

No se puede soslayar el hecho de que los informes de la Comisión Trilateral sobre la gobernabilidad en las democracias, el del Club de Roma sobre la urgencia ambiental y el de la crisis de la educación y los informes sobre la sociedad de la información y la comunicación, así como los que vinieron después sobre la convergencia entre audiovisuales, informática y telecomunicaciones guardan una estrecha relación, que en conjunto configuran el ordenamiento social, tecnológico, político y económico de eso que se llama globalización. Así lo advierten Crovi y Girardo:

El escenario político ha sido objeto de numerosos comentarios. Desde nuestra perspectiva, puede resumirse en dos términos: neoliberalismo y globalización. Y sin temor a equivocarnos podemos también sostener que el neoliberalismo y su expresión relacional, la globalización (entendida ésta en lo económico, como la internacionalización del capital, de las formas productivas y de distribución de mercancías), se concretan con la concurrencia de los desarrollos tecnológicos y su posterior convergencia.¹⁴¹

La convergencia tecnológica se va a manifestar en los países desarrollados a nivel macroeconómico con la reagrupación de diferentes empresas multinacionales que se compran entre ellas o participan unas en otras, configurando poderosos grupos económicos vinculados con gobiernos y otros tipos de organizaciones financieras transnacionales. Estos grupos controlan simultáneamente la distribución a domicilio, las

¹³⁸ Bruno Olliver (2001), *Internet, multimedia. ¿Qué cambia en realidad?* Pág. 26.

¹³⁹ Almabeatriz Refingo, *op. cit.*, Págs. 70-75.

¹⁴⁰ Armand Mattelart, *La sociedad de la información*, *op. cit.*

¹⁴¹ Delia Crovi Druetta y Cristina Girardo (2001), *La convergencia tecnológica en los escenarios laborales de la juventud*, Pág. 28.

redes, los programas de investigación y de consulta, así como la fabricación de máquinas y los contenidos de los programas que fabrican, lo que deja un pequeñísimo margen de intervención a las pequeñas empresas y al poder público. De acuerdo con Olliver, la industrial a cargo de la convergencia están representados por los mismos actores que controlan la industria discográfica, cinematográfica, la televisión, la informática y las comunicaciones, y lo mismo intervienen en el campo de la educación que en el de la salud.¹⁴²

Este involucramiento de diversas industrias ajenas al mercado de las telecomunicaciones y la informática se puede explicar en términos de las ganancias económicas que este mercado representa para el presente y futuro de la sociedad del conocimiento, especialmente en el campo de la educación:

Según un estudio del banco de negocios norteamericano Meryll Lynch (difundido en mayo del 2000), hacia el 2025 el número de jóvenes que siguen estudios superiores en el mundo alcanzará la cifra de 160 millones. Actualmente son 84 millones, de los que 40 siguen una enseñanza on line. Puede imaginarse lo que va a representar este último mercado en un cuarto de siglo. La tendencia, en todos los países 'desarrollados', empuja hacia un sistema de educación organizado sobre una base individual, a distancia (vía Internet), variable en el tiempo, a lo largo de toda la vida, y 'a la carta'.¹⁴³

El planteamiento de Petrella conlleva tres situaciones que conviven sin mucho problema pero no por ello hacen menos compleja y abusiva a la sociedad actual. En primer lugar, se pone en evidencia que la sociedad de la información y su fórmula 'de avanzada', la sociedad del conocimiento, no es más que una expresión tabú para un reducido número de empresarios que buscan, con el argumento y legitimidad que le ha dado a este negocio tres décadas de 'nuevo orden mundial de la información' y con el apoyo de la más avanzada tecnología, conservar e incrementar sus ganancias económicas.¹⁴⁴

En segundo lugar. En el mundo que ofrece la sociedad de la información todos quieren pensar de forma global, estar vinculados a través de la red con todo el mundo y con la información que circula por todo el globo. Lo paradójico es que la mayor parte de la información no es procesada conscientemente por los individuos; para hacerlo tienen que recurrir al olvido, es decir, tienen que eliminar la mayor parte de la información recibida.¹⁴⁵ Se está expuesto a una cantidad de información tan diversa y con múltiples fuentes para acceder a ella, sin embargo, de ese universo caótico de información que circula y se recibe, sólo una mínima parte es aprovechable por los individuos. No se puede decir lo mismo del dinero y los beneficios que reciben los empresarios que han levantado la infraestructura de la sociedad de la información,

En tercer lugar, una sociedad cuya economía está basada en el 'conocimiento' trae como consecuencia una visualización más compleja de las relaciones entre producción, consumo y educación, que la simple adquisición y utilización de recursos tecnológicos y la compatibilidad con sus respectivos lenguajes. En realidad, según Daniel Filmus, todo depende del camino que se decida tomar:

Si el camino que lleva al éxito es la invención de nuevos productos, la educación del 25% más inteligente de la fuerza de trabajo es decisiva. Si el camino que lleva al éxito es el que está en hacer los productos más baratos y mejor, la educación del

¹⁴² Bruno Olliver, *op. cit.*, Págs. 29 y 98.

¹⁴³ Riccardo Petrella (2003), "Cinco trampas tendidas a la educación", Pág. 67.

¹⁴⁴ Horst Kurnitzky, *op. cit.*, Pág. 69.

¹⁴⁵ Norbert Bolz (2006), *Comunicación mundial*, Pág. 97.

50% inferior de la población ocupa el centro del escenario. Este sector de la población debe abordar esos nuevos procesos. Si el 50% inferior no puede aprender lo que debe ser aprendido, será imposible utilizar los nuevos procesos de alta tecnología.¹⁴⁶

En otras palabras, el desarrollo del mercado se basa en el diseño, desarrollo y aplicación tecnológica y científica, no obstante, no puede hacer tal desarrollo sin la formación y calificación de una 'nueva fuerza de trabajo que requiere conocimientos y habilidades más complejos y rápidamente sustituibles, ello implica, forzosamente, asignarle a la educación y a la escuela un papel sustantivo para la satisfacción de esas necesidades. La necesidad que tienen empresarios, individuos y gobiernos de generar una fuerza laboral que produzca y consuma productos que comprendan procesos de cierta complejidad tecnológica. Porque a partir de este esquema no sólo se produce ganancia, también un cierto tipo de racionalidad frente al mundo con sus específicas relaciones sociales, una particular forma de mirar y tratar el cuerpo, y por supuesto, también se propicia un cierto tipo de control social.

Pero los procesos productivos de los países occidentales no son homogéneos, es más, su desarrollo implica la existencia de criterios desiguales de desarrollo de las economías que tienen su fundamento en el conocimiento y la tecnología:

El capitalismo es un proceso desigual: arraiga y se desenvuelve en determinados centros que al industrializarse monopolizan capital, conocimiento, técnica y fuerza de trabajo con la más alta calificación. Además, la relación educación-desarrollo es un proceso de interrelación dialéctica aunque no directa, sino mediado por otros eslabones. En cambio, en la periferia dicha relación no se realiza internamente; sólo se <reproduce> gracias a la continua importación de científico-técnico. Con el agravante de que dicha importación inhibe y bloquea la calificación y formación del trabajo subdesarrollado.¹⁴⁷

El discurso y las prácticas que se inscriben en el devenir de la sociedad de la información tienen como sustrato un componente marcadamente económico (la sociedad de la información es un producto del capital y beneficia primero que nada a las industrias que dominan los medios tecnológicos y su convergencia) y otro de corte ideológico: la sociedad de la información es el estado artificial de los individuos del siglo XXI". Desde esta pobre idea se construye el mundo globalizado. Bruno Olliver advierte a este respecto:

<Es necesario preparar nuestra entrada a la sociedad de la información que llega>. Detrás de esta formulación se esconden dos presupuestos no enunciados pero muy discutibles. Uno tiene que ver con el verbo llegar y otro con la expresión sociedad de la 'información'. El primero consiste en atribuir un carácter ineluctable al desarrollo de la técnica, como si no dependiera de actores económicos y políticos, como si no fuera resultado de estrategias industriales y comerciales. Los fenómenos actuales son descritos como universales, tan inevitables e implacables como los fenómenos meteorológicos. La única actitud positiva consiste en adaptarse a eventos de carácter tan racional como fatal. Quien no lo haga es inconsciente, retrógrada, vinculado a los valores del pasado, revelándose como enemigo de la modernidad y la eficacia.

¹⁴⁶ Daniel Filmus (2005), "Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral", en Bernardo Kliksberg (compilador), *La agenda ética pendiente de América Latina*, Pág. 161.

¹⁴⁷ Alejandro Martínez Jiménez (1998), "Educación y desarrollo: contextualización para su estudio en México (1965-1995)", en Jorge E. Brenna y José Luis Cisneros (compiladores), *Investigación sociológica II*, Pág. 135.

La segunda impostura consiste en hablar de una sociedad de la 'información', término que evoca a una especie de club al que se entra si se cumple con un cierto número de condiciones. El uso de esta expresión borra a todos los actores sociales, niega las tensiones que los componen, hace olvidar que sus estrategias se desarrollan en campos estructurados en función de intereses muy reales. Al hablar de sociedad de la información, optamos por ignorar la importancia de la apropiación social e individual de las tecnologías. Este slogan presupone que lo que define a la sociedad son los objetos técnicos y no los individuos y los grupos, sus creencias, conflictos e intereses. La máquina está allí, el hombre por consiguiente, debe adaptarse. Como si la máquina no hubiera sido concebida, hecha, promovida, vendida y utilizada por grupos humanos para llevar a cabo alguno de sus objetivos.¹⁴⁸

De acuerdo con todo lo anterior puede señalarse que el orden global que predomina en el presente, lejos de ser parte de un proceso evolutivo que tiende al progreso y desarrollo de los hombres, representa una construcción histórica en la que han participado diversos grupos e individuos, organizaciones, instituciones y gobiernos, afines y antagónicos:

La globalización económica no es un efecto mecánico de las leyes de la técnica o de la economía, sino el producto de una política elaborada por un conjunto de agentes y de instituciones y el resultado de la aplicación de reglas deliberadamente creadas para determinados fines, a saber la liberación del comercio, es decir la eliminación de todas las regulaciones nacionales que frenan a las empresas y sus inversiones. Dicho de otra forma, el mercado mundial es una creación política (como lo había sido el mercado nacional), el producto de una política más o menos concertada.¹⁴⁹

El periodo en el que prevaleció el Estado benefactor, más allá de sus límites, sobreestimaciones y consecuencias, logro establecer lo social como la base fundamental de la comunidad de hombres y situar en función de ello a la gobernabilidad, la economía y al individuo mismo. El declive del Estado benefactor y las 'crisis' de la sociedad occidental deviene en la configuración de un orden global y en una revitalización de la sociedad liberal que, lejos de lo que el discurso posmoderno establece, no tiende a la desaparición del Estado nacional sino a reinscribirlo en el escenario mundial *por otros medios*, entre los cuales predomina el discurso económico como lógica dominante que ordena el relato sobre la globalización y la presencia de diversas organizaciones internacionales que articulan y rearticulan los intereses de ciertos Estados dominantes que se sirven de dichas organizaciones para favorecer a un conjunto de compañías multinacionales que tienen su matriz en dichos Estados.

Sin embargo, para que pueda prevalecer este esquema de Estado 'mínimo' en el marco de la globalización, la revitalización del liberalismo en su acepción neo, implica, necesariamente, reconocer que el nuevo orden global no puede sostenerse por medio de sus propios recursos y medios: la economía, la sociedad liberal y la gobernabilidad 'democrática'. Por lo tanto, se hace patente una reconfiguración del Estado social en un Estado de seguridad o penal, que se encargue de vigilar el mantenimiento del nuevo orden mundial establecido después del declive del Estado Benefactor.

La transfiguración de este estado social en un estado de seguridad o penal descansa, principalmente, en la idea de que la sociedad liberal es sujeto y objeto de un riesgo continuo. Su rasgo distintivo es, a decir de Ulrich Beck, la incertidumbre fabricada

¹⁴⁸ Bruno Olliver, *op. cit.*, Pág. 87.

¹⁴⁹ Pierre Bourdieu (2001), *Contrafuegos 2*, Págs. 103 y 104.

dentro de la civilización contemporánea, caracterizada por el riesgo, el peligro, los efectos colaterales, la asegurabilidad, la individualización y la globalización, y que en conjunto configuran la sociedad del riesgo global.¹⁵⁰ Esta sociedad del riesgo descansa en la premisa de que la técnica transforma los peligros en riesgos, lo que implica que dichos riesgos se multipliquen, porque en la medida que la ciencia, la tecnología y el conocimiento ‘avanza’, entonces, cada vez existen más posibilidades de evitar los peligros, pero las posibilidades son realidades establecidas *a priori*, no son hechos concretos, de ahí la sensación generalizada de inseguridad. Como expone Bolz:

En cuestiones de riesgo, nadie puede estar seguro. Sólo podemos estar seguros de que el otro tampoco puede estar seguro. Quien tenga esto en claro, entenderá asimismo por qué nuestra era del progreso técnico y científico es al mismo tiempo una era de fundamentalismo religioso y ético.¹⁵¹

En este sentido, el Estado hará cada vez más uso de la ciencias y las tecnologías para poner en marcha programas y políticas de seguridad, para proteger la pervivencia de dicho Estado, en contra de aquellas partes de la población que se considera ponen en riesgo la ‘seguridad nacional’ de un país; que en el caso de ciertas naciones como Estados Unidos se considera que el riesgo de su seguridad, es un riesgo a la seguridad mundial. Afirmar que globalización es lo mismo que el neo-liberalismo es falso. Pero suponer que son fenómenos que corren separados es una quimera. Se puede decir que la globalización comprende un doble proceso: por un lado corre un proceso de mundialización de las técnicas, el turismo, la información y el libre mercado que produce la circulación de productos, mercancías y capitales. Por otro lado, corre un proceso de universalización de ciertos principios como los derechos humanos, la cultura y los valores democráticos. Estos dos procesos pueden correr paralelos, excluirse mutuamente, actuar de forma diferida o anularse recíprocamente.

El discurso global como plataforma de la seguridad total

Marc Auge¹⁵² advierte que los hombres del presente deben replantearse el concepto de frontera con el fin de que puedan comprender el espectro de contradicciones que aparecen en el escenario mundial como elemento constitutivo de la realidad de los individuos. En este sentido, propone dejar de considerar el concepto de frontera como una barrera, y en lugar de ello pensarla *como lugar de paso*, ya que esta noción implica, al mismo tiempo, la presencia del otro y la posibilidad de reunirse con él.

Auge señala que las fronteras jamás llegan a borrarse, sino que se desplazan, ya sea por el proceso acelerado de producción de saberes con base en la ciencia y la tecnología que tienden a reconfigurar continuamente la idea del mundo, las relaciones entre los individuos, y rehacer el horizonte inmediato de poblaciones enteras. Pero las barreras se reconfiguran de forma más notoria, con efectos más profundos y a largo plazo por la voluntad de dominio de algunos grupos o naciones que tienden, por un lado, a ampliar los muros de ciertas fronteras para controlar el paso de grupos humanos, y por el otro, abrir esas mismas fronteras para que pasen mercancías. Pareciera que el mercado va por un lado y la política por otro. ¡De ninguna forma!

En el plano de la política se presentan dos fenómenos interrelacionados, por una parte:

¹⁵⁰ Ulrich Beck (2006), *La sociedad del riesgo global*, Pág. 30.

¹⁵¹ Norbert Bolz, *op. cit.*, Pág. 205.

¹⁵² Marc Auge (2007), *Por una antropología de la movilidad*.

...la actual globalización produce sino el fin, cierta declinación del Leviatán y una constante erosión de sus prerrogativas soberanas. Este proceso se ha desarrollado a un ritmo exponencial a partir de 1989, como consecuencia de la caída del muro que dividía al mundo, con el que se regían las suertes del sistema bipolar.¹⁵³

Por otra parte, el escenario mundial no es un plano liso por el cual se deslizan los intercambios económicos internacionales arbitrariamente; en la cartografía de la globalización emergen un conjunto de bloques de naciones que se definen en función de su poderío económico y político de manera diferente al esquema bipolar (URSS Vs. Estados Unidos) que se tenía durante la Guerra Fría. Ahora se puede identificar un esquema multipolar en el que actúan los países del G-7 con Estados Unidos a la cabeza, junto con el llamado BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) entendido como Estados emergentes de gran poderío comercial que participan en la definición y redefinición de las reglas comerciales mencionadas por Bourdieu.

Es así que se puede pensar lo global como aquello instalado en ciertos puntos diseminados por todo el mundo, lo que sugiere que lo global no incluye al mundo entero. Más precisamente, lo global es una red mundial de nodos distribuidos en las grandes ciudades y en otros puntos estratégicos, constituidos en centros privilegiados en donde se combina el desarrollo tecnológico, el consumo, la sociedad de la información, la propiedad privada, los medios de comunicación, el acceso a bienes públicos y privados, así como la seguridad pública. Lo global remite a un mundo cerrado en sí mismo, la diferencia, discurso por excelencia de la 'aldea global', no se encuentra en todas partes, sino *lo Mismo* se encuentra en diferentes lugares:

Una cultura del retorno de lo siempre igual. Eso caracteriza a la arcaica comunidad del pueblo así como a la comunidad de nuevo tipo: una sociedad de servicio orientada al consumo, parada e inmóvil por el entretenimiento total. El que los imperios multinacionales hayan puesto a los mexicanos como maravilla de la actual cultura de consumo en la ciudad, es algo que ya habían hecho tiempo atrás con Chicago, Río y otros lugares. Lo único nuevo es que, próximamente, los gigantes ocuparán los centros de todas las ciudades. Como en México, Madrid o Murcia, dentro de poco no habrá ningún otro lugar fuera del mundialmente creciente provincialismo. Parten de su casa los habitantes de Global Village, con mochila y ropa informal, para efectuar <compras de vivencia> o degustar una <comida de vivencia> en sus malls, y no solamente ellos se parecen en outfit y gusto como un huevo al otro, sino que también los centros comerciales y los malls son mundialmente idénticos. Ya en Hong Kong o La Habana, Mónaco o México, siempre se da el <déjà vu>. Las mercancías, las cadenas de tiendas, la arquitectura y, por supuesto, los genuinos <Mexican Bars> documentan la cultura única mundial.¹⁵⁴

Si la globalización comprende, por una parte, la mundialización de las técnicas, el turismo, la información y el libre mercado, y por otro lado, la universalización de los derechos humanos, la cultura y los valores democráticos, sólo ciertas zonas del planeta configuran legítimamente el 'mundo globalizado', ya que los individuos que 'habitan' dichas zonas son los que tienen derecho al derecho, cuentan con acceso a una buena educación, alimentación y vivienda; tienen los recursos económicos para mantener el nivel de consumo que exige el mundo globalizado; responden a la mentalidad neo-liberal autorresponsable para gestionar su vida y contribuir a gestionar la de los demás; y tienen a su alcance las tecnologías de la información que les

¹⁵³ Giacomo Marramao, *op. cit.*, Págs. 47.

¹⁵⁴ Horst Kurnitzky, *op. cit.*, Págs. 62 y 63.

posibilita estar conectados con las redes mundiales de las grandes metrópolis. Estos individuos *son los que están adentro*.

Los que no tienen el espíritu del mundo globalizado con su economía de libre mercado con base en el conocimiento y un alma multicultural; los que no tienen acceso a los recursos y condiciones de vida que marca la globalización planetaria, *están en el afuera de lo global, es decir, no existen*. El problema no es la globalización en sí misma, a pesar de que se pueden cuestionar muchos de sus procesos, sino quién se arroga el derecho a decidir quién entra y quién queda fuera del mundo globalizado.

Paul Virilio lo expone puntualmente:

Para los responsables militares americanos, lo GLOBAL es el interior de un mundo acabado cuya finitud plantea numerosos problemas logísticos. Y lo LOCAL es el exterior, la periferia ¡por no decir el gran extrarradio del mundo! Así, para el Estado Mayor de los Estados Unidos, las pepitas ya no están en el interior de las manzanas, ni los gajos en el centro de la naranja: la corteza se ha invertido. El exterior ya no es solamente la piel, la superficie de la tierra, es todo lo que está in situ, localizado precisamente, aquí o allí. He aquí la gran mutación GLOBALITARIA, la que extraviarte la localidad –toda localidad- y no sólo deporta personas, poblaciones enteras como ayer, sino también su lugar de vida y de subsistencia económica. Deslocalización global que afecta a la naturaleza misma de identidad, no sólo nacional, social, también, volviendo a cuestionar no ya el estado-nación sino la ciudad, la geopolítica de las naciones.¹⁵⁵

Bajo esta perspectiva, desde cierto momento todo lo que implique un asomo de riesgo (real o imaginario), a la seguridad nacional* de Estados Unidos, incluyendo a sus empresas transnacionales o de sus aliados, implicará (desde la perspectiva del gobierno estadounidense) un riesgo a la seguridad mundial. El problema es que los factores de riesgo (terroristas, delincuentes, inmigrantes, insurgentes, gobiernos

¹⁵⁵ Paul Virilio (1999), *La bomba informática*, Págs. 19 y 20.

* Las diferentes interpretaciones sobre la idea de seguridad nacional guardan un punto en común: su ambigüedad conceptual la cual se presta a cualquier fin según el poder que la enarbole: “La Seguridad Nacional es un término aparentemente híbrido, que sirve para las más diversas justificaciones de los procesos de represión y control social. Se desarrolló como concepto en Estados Unidos después de la independencia de las Trece Colonias inglesas para la defensa del ‘espacio vital’ del sistema capitalista. Se reforzó como Doctrina de la Seguridad Nacional después de la Guerra de Secesión y tuvo sus más sangrientos efectos durante el siglo XX, en América Latina, con la tortura, desapariciones forzadas y la muerte extrajudicial de unos 200 mil disidentes políticos. La forma como se expresó esa violencia nos permite definirla: <La Doctrina de la Seguridad Nacional está constituida por el conjunto de medios legítimos e ilegítimos que utilizan los grupos de poder reales, ya sean nacionales o internacionales, con el fin de desarrollar y mantener un determinado sistema de producción e ideológico, tanto dentro de sus propios países, como en aquéllos sobre los cuales ejercen su hegemonía >” Alicia González Vidaurri y Augusto Sánchez Sandoval (2008), “Del Estado del No-Derecho al ‘Derecho’ del Estado terrorista”, en Augusto Sánchez Sandoval (coordinador), *Control social, económico-penal en México*, Págs. 260 y 261.

“De acuerdo con el análisis de Benítez Manaut, en México la seguridad nacional se ha entendido como la seguridad del Estado y de un sistema político, basado en el presidencialismo y en el papel hegemónico del PRI. La seguridad se resguardaba a través del manejo confidencial de la información, el cerrazón frente al mundo externo, pero también frente a la sociedad civil, que era considerada no como un sujeto de la seguridad, sino como una amenaza, hecho reflejado por la misma estructura organizacional: la seguridad nacional es responsabilidad de la Secretaría de Gobernación. Benítez Manaut identifica las siguientes características: 1. El manejo de la seguridad nacional es conferido a una élite, en su mayoría vinculada con cuerpos policiacos o con sector militar. 2. Los cuerpos encargados de la seguridad gozan de una autonomía frente al resto del aparato gubernamental. Este hecho les confiere una amplia impunidad, dado que no existe el control de sus actividades. 3. Se impide el flujo de información entre el aparato de seguridad y otros sectores de la sociedad (el Legislativo, los poderes estatales, sociedad civil). 4. La seguridad nacional se confunde con la seguridad interna y con el problema de la gobernabilidad, enfocados estrictamente a las presuntas amenazas de parte de fuerzas opositoras. 5. La seguridad nacional se confunde con inteligencia, que a su vez se centra en el control político de la población, sobre todo de fuerzas políticas, sindicatos y organizaciones populares. 6. El discurso de la seguridad nacional descansa sobre el principio de soberanía, utilizado como recurso retórico a fin de evitar la injerencia externa y de la sociedad civil”. Marta Ochman (2002), “La justicia supranacional y el mito de la soberanía”, en Marcela Suárez Escobar (coordinadora), *Impunidad. Aproximaciones al problema de la injusticia*, Págs. 181-184.

opositores, economías derruidas, desastres naturales, nucleares, biotecnológicos y una larga lista que se renueva permanentemente), están incluidos en dicho mundo, lo que trae como consecuencia la vigilancia, control y militarización del planeta entero.

Mercedes Garzón Bates señala que:

En una sociedad globalizada, la guerra mundial produce una policía mundial. Las fuerzas armadas se convierten en fuerzas policiales. De ahora en adelante, todos los ejércitos serán gendarmes del mundo. La ONU es una prefiguración de éstos. Por un lado, entonces, está la guerra electrónica (ciberguerra), la guerra de la información y de los conocimientos; por otro, la policía de intervención para evitar que esto no degenera en la ciudad-mundo y para evitar que el caos de los pobres no llegue a ser insuperable. Así, pues, es factible que todo esto conduzca a una guerra civil mundial, a un caos, a una stasis de los estados nacionales ante los problemas económicos, la huelga de masas y la imposibilidad de regular los problemas sociales.¹⁵⁶

De esta forma se acude a la revitalización de biopolíticas de gestión de la población, a un endurecimiento de las dinámicas inmunitarias, al establecimiento continuo de estados de excepción que acaecen junto con el poder soberano y a una transmutación radical del Estado social hacia el Estado penal. En conjunto, todos estos fenómenos tienen como trasfondo la presencia intermitente de un riesgo global que puede acaecer en cualquier momento, por lo que se juega, desde la guerra fría hasta el derrumbe de las torres gemelas, con la fantasía del gran desastre y con el fin absoluto:

Mientras nosotros seguíamos jugando a la rayuela, ensayistas, politólogos, cronistas y críticos se turnaban para validar o invalidar el espíritu del fin. El debate se resumía en una guerra retórica entre dos actitudes: la conservadora, que se felicitaba por la clausura del mundo; y la progresista, que buscaba su salvación en la deconstrucción. Por un lado, el fin del arte, el fin de las fronteras, el fin de la soberanía, el fin de la política. Es más, incluso el siglo se acercaba a su fin. Por el otro, el after-punk, el post-rock, lo post-nacional, y tantos otros neologismos débiles con los cuales mantener la ilusión de un después. La realidad no sabía ya oponer a sí misma más que un prefijo. La pequeña novedad sustituía en todo a lo grande. Modulaciones ínfimas pero con más beats y más bajos y más de nada. ¡La pequeña novedad! Para que sigamos acudiendo a las tiendas de discos, a los puestos de revistas, y a los supermercados, y a las librerías. Post, post, post, after, after, after, new, new, new, neo-, neo-, neo-. Todos estos prefijos eran repetidos con el furor de un sortilegio. Aun con bruma, la democracia y el mercado seguían siendo el marco insuperable de nuestras vacilaciones.

Me falta el aire. No creo ser el único. Al contrario, puesto que ese 'YO' sofocado es un NOSOTROS; el nosotros de una generación que ha forjado su conciencia en dos fechas curiosamente simétricas: 9/11 por 9 de noviembre de 1989, y el 11/9 por 11 de septiembre de 2001. La caída del muro y la caída de las torres. Bum por detrás. Badabum por delante. Dos veces 9, dos veces 11, y dos derrumbes. Entre estos dos hitos, aprendía a llamar capitalismo a lo que desde siempre se llamó crecer. Terminé por confundir el hacerse adulto y la resignación ante La Cosa... la cosa estúpida de las vanidades, la cosa ignorante de la competencia, la cosa imbécil del cebo, el deber de ser, más el de tener que existir, con grasa en las tripas y mierda en los ojos... Lo digo, lo sé, hay, desde hoy, entre nosotros, hijos e hijas del BUM y del BADABUM, la fuerza y la candidez que permiten los grandes cambios y las verdaderas obras de arte. Cada día maldigo el impudor con el que los

¹⁵⁶ Mercedes Garzón Bates (2001), www.la.ciber.ética.com, Págs. 49 y 50.

mayores se apoltronan y se expanden. Que se mueran, ¡carajo! Y que se lleven sus egos miserables, sus recuerdos, su Estado, su liberación sexual, sus revoluciones fallidas, sus desilusiones, sus partidos, parlamentos y todos sus cadáveres.¹⁵⁷

La excrescencia manifiesta no es más que el síntoma de los tiempos que se configura en torno a la asfixiante percepción de riesgo global que produce en todos los planos de la realidad la condición de peligro y por ello, la fantasía del fin de las cosas.

La seguridad hemisférica

Recién se realizaron los ataques a las torres gemelas el FBI exhortó a la población estadounidense a informar sobre cualquier acto sospechoso de amigos, vecinos, familiares, conocidos y por supuesto, extraños; la respuesta fue inmediata, entre septiembre y noviembre de 2001 se registraron 700 mil denuncias, sin embargo, ninguna estuvo relacionada con los atentados del 11 de septiembre y por ende, ninguna motivó un arresto. Pero el FBI atizaba la sospecha y la llevó al extremo de considerar a todos los miembros de asociaciones árabes sospechosos de ayudar al terrorismo, rápidamente se volvieron objeto de investigación y meritorios de ser arrestados. Lo anterior propició un alud de allanamientos a casas, oficinas y comercios a cargo de la policía, al tiempo que entre la población se motivaban posiciones racistas y acciones hostiles contra ciertos grupos de ciudadanos que respondían al 'tipo' terrorista.¹⁵⁸

Acertadamente, Armand Mattelart sostiene que el legado del 11 de septiembre de 2001 pondría en vigencia la tesis de Carl Schmitt y su noción de estado de excepción, esta vez, a decir de Butler, como un mecanismo que, una vez que suspende el estado de derecho produce la emergencia y revitalización del poder soberano en el seno de la gobernabilidad. El soberano cobraría la forma del poder Ejecutivo, así como de una horda de funcionarios cuyas facultades extralegales tendrían fuerza legal. Esta será la herencia de los ataques del 11 de septiembre de 2001. Una primera manifestación de lo anterior se expresó con la ley para "Propiciar las Herramientas Necesarias para Interceptar e Impedir el Terrorismo (Patriot Act; por sus siglas en inglés). A este respecto, James Petras describe lo siguiente:

El 26 de octubre, Bush firmó el USA/Patriot Act ('Ley Patriótica de EEUU'), que robusteció considerablemente los poderes de la policía sobre la sociedad civil. Cada una de las cláusulas de esta ley violaba la Constitución de EEUU. Bajo esta ley, a) cualquier delegación facultada puede entrar secretamente a cualquier casa o negocio, reunir pruebas, no informar al ciudadano del allanamiento y después de usar la prueba (encontrada o 'puesta') para condenar al ocupante por un delito; b) cualquier agencia de policía tiene el poder de monitorear el tráfico de Internet y de correos electrónicos, interceptar –sin autorización legal- los teléfonos celulares de millones de 'sospechosos'; c) cualquier agencia de policía federal puede invadir cualquier local comercial y confiscar todos los registros sobre la base de que ese procedimiento esta 'conectado' con una investigación de terrorismo. Los ciudadanos que protesten públicamente por estas arbitrariedades e invasivas acciones policiales pueden ser arrestados.

El 13 de noviembre de 2001, el presidente Bush... sin consultar al congreso decretó una orden de emergencia, la cual faculta al gobierno a arrestar a no-ciudadanos de quienes se tenga 'razones para creer' que son terroristas, para ser

¹⁵⁷ Camille de Toledo (2008), *Punks de boutique*, Págs. 31, 32, 41 y 42.

¹⁵⁸ James Petras (2005), *El nuevo orden criminal*, Pág. 51.

procesados por un tribunal militar. Los juicios son secretos y los fiscales no están obligados a presentar pruebas, si es 'en pos de los intereses de la seguridad nacional'. Los condenados pueden ser condenados incluso si un tercio de los jueces militares están en desacuerdo. Los poderes dictatoriales de encarcelar o ejecutar a los sospechosos sin un juicio adecuado coinciden con la esencia de los líderes totalitarios.¹⁵⁹

Pero esto no fue todo, en el mismo mes de noviembre EEUU identificó a 22 organizaciones terroristas en el mundo con el objetivo de que fueran combatidas en todos los países; poco días después añadió 62 nuevas organizaciones e individuos a su lista negra, vinculados al conglomerado Al Barakaat y al Banco Al Taqwa, supuestos proveedores de apoyo financiero de grupos terroristas. En esta misma línea de pesquisas, EEUU congeló las cuentas de la Holy Land Foundation con sede en Texas; se había averiguado que esta fundación había financiado a algunas organizaciones terroristas, entre ellas, Hamás. Asimismo, el FBI creó un grupo de investigación financiera inter-agencias, integrado por analistas e investigadores de diversas agencias federales y procuradores, también federales, para perseguir crímenes financieros, especialmente los vinculados con grupos terroristas.¹⁶⁰

En adelante, ciudadanos, residentes y extranjeros legales, no se diga los ilegales, todos se volvían susceptibles de sospecha, investigación, cateo, incomunicación, deportación, arresto, reclusión e inclusive ejecución, así como objeto de allanamiento, intervención telefónica y control de comunicación, dígase por medio de la correspondencia o vía internet. Todos eran sospechosos en la medida en que se situaran dentro del campo semántico del terrorismo.

A decir de Judith Butler, con base en ciertas evidencias que arrojaron los ataques a las torres gemelas, el gobierno de Estados Unidos tomó medidas inmediatas contra todos aquellos que representaban un peligro terrorista, sin embargo, tales medidas descansaban en la sospecha más que en datos contundentes, pero ello no impidió que aquellos que fueron arrestados se les considerara culpables y a muchos, inclusive, se les despojó de su derecho a un proceso judicial. El Estado adjudicó a ciertos funcionarios el derecho de suspender el derecho, lo que significó en muchos casos que si la detención resultaba indefinida, entonces no había solución prevista para el detenido; se le situaba en un limbo jurídico que lo convertía en objeto de cualquier tipo de violencia y vejación, cuyos perpetradores se amparaban en la más absoluta impunidad. La detención indefinida proveía las condiciones para el ejercicio indefinido de un poder extrajurídico que se basaba en el estado de emergencia nacional dictado luego de los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 y que rápidamente se replicó internacionalmente. En función de lo anterior, el Estado decidía unilateralmente cuándo y en dónde se suspendían los derechos constitucionales de la población, produciendo con esta decisión una forma de poder soberano.¹⁶¹

Desde la perspectiva de Paul Virilio, estas acciones daban cuenta de la mutación que se estaba gestando en el seno del mundo globalizado:

<Todos los países están tentados de ignorar la diplomacia multilateral cuando se trata de asuntos que se desarrollan en su patio trasero, El problema es que el patio trasero de la superpotencia estadounidense tiene las dimensiones del mundo>. Esta constatación del secretario general adjunto de la ONU ilustra la inversión topológica de la antigua geopolítica imperialista. Así, en adelante, sin distancia y sin

¹⁵⁹ Ibidem. Págs. 52 y 53.

¹⁶⁰ Alejandro Dávila Flores (2002), "Smart Borders y seguridad nacional después del 11 de septiembre: ¿toma de decisiones inteligentes?", en María Cristina Rosas (coordinadora), *Terrorismo, democracia y seguridad*, Pág. 127 y 128.

¹⁶¹ Judith Butler, *Vida precaria, op. cit.*, Págs. 93 y 94.

demora, <el estado de urgencia se generaliza> y ése es uno de los aspectos desconocidos del accidente integral de la economía política. De ahí esa frase reveladora de un estudiante de Durham, en Carolina del Norte: <No podemos esperar a ser atacados para responder. Esos tiempos han terminado y el planeta debe comprenderlo>.¹⁶²

¡Y vaya que el mundo lo ha comprendido! La segunda guerra contra Irak, a raíz de los atentados del 11 de septiembre de 2001, marca un hito en la forma en que se entendía el conflicto bélico, en donde la idea de guerra preventiva desplaza en todos los términos al enfrentamiento efectivo entre naciones, por ejemplo, la que se libró en la Segunda Guerra Mundial. Inclusive, la modalidad de Guerra Fría también se vio trastocada, porque se fundamentaba en el principio de amenaza latente y localizada en un esquema bipolar, mientras que las guerras de hoy tienen como principio el riesgo permanente y globalizado.

¡El enemigo está en todas partes y en ninguna! ¿Por qué?

De acuerdo con Harald Welzer desde que Estados Unidos declaró la guerra contra el terrorismo global se quebró la distinción clásica entre guerra y terrorismo. El límite entre ambas formas de violencia se vuelve fluido. En última instancia, la declaración de guerra contra el terrorismo no tiene destinatario. Ello ha implicado que el gobierno estadounidense y eventualmente sus aliados, se arroguen desproporcionadamente privilegios para imponer medidas de seguridad a escala planetaria.¹⁶³

Para enfrentar al enemigo primero hay que blandir los estandartes de la democracia liberal, con su prefijo *neo*, y exponer su impronta universal, dígase en el lenguaje del gobierno estadounidense, universal. Es así que luego de los ataques a las torres gemelas y teniendo como perspectiva la invasión a Irak, el presidente Bush hablaría de un proyecto de nación global a imagen y semejanza del modelo norteamericano que se edifica desde una moral, es decir, repelente a los antagonismos:

La fecha era el 29 de enero de 2002. La ocasión fue el discurso inaugural sobre el Estado de la nación que dirigió al congreso y a la nación después de los ataques terroristas del 11 de septiembre. En sus augurios proclamaba: <América dirigirá y liderará el proceso defendiendo la libertad y la justicia porque son correctas, verdaderas e incambiables para todo el mundo en todos los sitios. Ninguna nación posee de forma privada estas aspiraciones ni tampoco está exenta de ellas. No tenemos intención de imponer nuestra cultura, pero América permanecerá firme siempre ante las demandas innegociables de la dignidad humana, el derecho, la propiedad privada, la justicia igualitaria y la tolerancia religiosa>. Más recientemente, el 4 de abril de 2004, en una denuncia pública de la insurgencia iraquí, Bush afirmó. <Amamos la libertad y ellos la odian –ahí es donde se produce el choque. La libertad no es un regalo de América al mundo; es un regalo de Dios al mundo>. De aquí Bush infiere que si existen tales ideales morales <correctos y verdaderos> y si son estándares objetivos universales para alcanzar el progreso moral, entonces es acertado intervenir (política, económica y militarmente) para alcanzar tales ideales, o como Bob Dylan lo ponía con chistosa ironía <con Dios de nuestro lado>.¹⁶⁴

¹⁶² Paul Virilio (2006), *Ciudad pánico: El afuera comienza aquí*, Pág. 78.

¹⁶³ Harald Welzer (2010), *Guerras climáticas. Por qué mataremos (y nos matarán) en el siglo XXI*, Pág. 184.

¹⁶⁴ Josetxo Beriain (2010), "Necrocomunidades: sacrificio, martirio y suicidio en un tiempo de terror", en Pablo de Marinis, Gabriel Gatti e Ignacio Irazuzta (editores), *La comunidad como pretexto*, Pág. 154.

He ahí su virulenta amenaza que pronto se extendió por todas partes del mundo,* obligando a los gobiernos a adoptar medidas acordes con los criterios de Estados Unidos en materia de seguridad, con la salvedad de que cada Estado pensaría no sólo en los grupos terroristas, sino, primero que nada, en sus enemigos internos; ahí la eficacia de la exigencia norteamericana y la prontitud con la que se sujetaron los demás países.

El 14 de diciembre de 2005, el entonces ministro del Interior alemán, Wolfgang Schäuble, debió admitir que funcionarios del Servicios Federal de Inteligencia Alemán (BND, por sus siglas en alemán) interrogaron al ciudadano Murat Kurnaz en Guantánamo y miembros de la Oficina Federal de la Policía en lo Criminal (BKN, por sus siglas en alemán) a otro prisionero en Siria... Tanto el ministro federal del Interior como la canciller Angela Merkel subrayaron que en el marco de la lucha contra el terrorismo también debería ser lícito utilizar las informaciones obtenidas bajo tortura.¹⁶⁵

La flexibilidad que producía el principio de seguridad global no sólo se manifestaba en la adecuación que podían hacer los gobiernos de diferentes Estados para arremeter contra los ‘terroristas de la casa’, y a la vez, implementar medidas de control social para ir en busca de los terroristas señalados por el gobierno estadounidense. Esta flexibilidad confería privilegios bélicos de gran escala a cargo del ofendido. Estados Unidos no reparó en ir en busca de los terroristas a todas partes del planeta, y en su programa de búsqueda arremetió contra Afganistán e Irak, en la caza de terroristas en el primero, y en busca de armas de destrucción masiva en el segundo. Pero el principio de seguridad le permite un margen de flexibilidad tal, que bien puede cambiar de enemigos como se muda uno de ropa, toda vez se presente una nueva “amenaza” al orden mundial.

Es así que un día se anuncia que se cancela una guerra aquí:

El comandante en jefe de Estados Unidos declaró hoy concluida la misión de combate estadounidense en Irak... el presidente Barak Obama, en su segundo mensaje emitido en vivo a la nación desde el salón oval de la Casa Blanca, invitó a la nación a <voltear la hoja de la guerra y enfocarse a la nueva misión central de reconstruir la economía estadounidense, y continuar la lucha contra la red Al Qaeda en Afganistán>.¹⁶⁶

* “El arsenal de medidas, insólito en tiempos de paz y propio de un Estado autoritario, rápidamente sirvió de modelo a otros países. Comenzando por el Reino Unido, que no dudó en derogar el artículo 5 de la Convención Europea de los Derechos Humanos, y adoptó en 2001 una ley antiterrorista que permite detener de manera ilimitada, sin acusación ni juicio, a cualquier extranjero sospechado de constituir una amenaza para la seguridad del país. El ministro del Interior, David Blunkett, quiere endurecer más esa ley –la más drástica de Europa- y aplicarla también a los ciudadanos británicos. Los sospechosos podrían entonces ser juzgados de manera preventiva en procesos secretos y sin jurado. Los magistrados destinados a participar en esas secciones especiales, al igual que los abogados, serán ‘seleccionados’ por los servicios secretos, a fin de facilitar la condena de los sospechosos. Blunkett pretende además que los pasaportes sean dotados de elementos electrónicos capaces de almacenar impresiones digitales y biométrías de retina...” En este contexto orwelliano, el gobierno francés también reforzó su arsenal de medidas de seguridad, adoptando primero las llamadas leyes Sarkozy (sobre seguridad cotidiana en noviembre de 2001 y sobre seguridad interna en febrero de 2003) y posteriormente, el 11 de febrero de 2004, la denominada ley Perben II... se caracteriza por la instauración de la investigación previa: una acción organizada sin que la persona interesada tenga conocimiento; un proceso secreto, que no admite cuestionamiento ni tiene límite de duración. Las personas interpelladas podrán quedar detenidas durante 96 horas. La policía podrá aplicar técnicas especiales de investigación, como las escuchas telefónicas, la infiltración, el control de proximidad por medio de la instalación de cámaras y micrófonos ocultos en lugares privados. También se podrá, en caso de ausencia de las personas sospechosas, efectuar allanamientos durante la noche. Alentados por el ejemplo de esos gobiernos democráticos, varios de los regímenes más represivos del mundo se apresuraron a subirse al tren del antiterrorismo. En Colombia, Indonesia, China, Birmania, Uzbekistán, Paquistán, Turquía, Egipto, Jordania, República Democrática del Congo, las autoridades califican ahora a los contestatarios de ‘simpatizantes de los terroristas’ para sofocar toda oposición”. Ignacio Ramonet (2004), *Antiterrorismo*.

¹⁶⁵ Harald Welzer, *op. cit.*, Pág. 202.

¹⁶⁶ David Brooks. La Jornada. 1º de septiembre de 2010.

Y mientras tanto, ya se tenían planeadas otras guerras por allá:

El 8 de agosto de 2004 (cuando los entrometidos periodistas se hallaban a distancia segura, explorando las playas o los senderos de montaña en sus vacaciones estivales), la Casa Blanca creó la oficina del llamado <coordinador de la reconstrucción y la estabilización posconflicto>. Hasta la fecha, dicha oficina ha elaborado planes posconflicto de entre cinco y siete años de duración para veinticinco países –la mayoría de los cuales desconocen todavía que ya han sido apuntados en la lista de los futuros <estados canallas>- y está en proceso de firma con las grandes corporaciones empresariales próximas a la Casa Blanca contratos precumplimentados para realizar las tareas planificadoras (<la reconstrucción, comenta Naomi Klein, se ha revelado como un negocio enormemente lucrativo>, pero no para la población autóctona, a la que sólo le queda esperar que nuevas oleadas de privatización y confiscación de tierras sean aprobadas y, como ya lo han sido anteriormente, blindadas antes de que la población local sepa siquiera lo que se le ha venido encima).¹⁶⁷

¿Cómo se llega a extender la urgencia de seguridad a nivel planetario? ¿Cómo se llega a adoptar un enemigo común? ¿Cómo se puede adoptar un principio bélico que destruye a poblaciones enteras y sin afectar la circulación de capitales?

La ampliación del perímetro de seguridad

Lo que hace compatible la intervención del poder soberano en el escenario global es la puesta en marcha de un mecanismo geopolítico que mantiene el fluido y la circulación de capitales, conserva la lógica democrática del individuo mercancía y sobredetermina las condiciones de precariedad social, laboral y económica del grueso de la población, produciendo con ello masas de desafiados que, entre otros fenómenos, tienden a migrar de sus lugares de origen. Este mecanismo es la ampliación del perímetro de seguridad. En este sentido, Bauman retoma una pregunta que se hace Naomi Klein:

<Cómo es posible mantenerse abierto al negocio y cerrado a las personas>, se pregunta Klein. Y responde: <Fácil. Primero, se expande el perímetro exterior. Luego, se cierra éste a cal y canto>.¹⁶⁸

Esta idea es simple y terrorífica a la vez, significa que para que aquella minoría que se beneficia de la economía de libre mercado mantenga sus condiciones de vida es necesario derribar puentes, levantar muros y obstruir el paso para impedir que todos aquellos individuos *que no tienen nada que aportar al mercado global ingresen a él*. Por lo tanto, para entender con mayor profundidad lo que representa la ampliación del perímetro de seguridad es necesario remitirse a nociones como frontera, globalización e inmunidad. En este sentido, la noción de frontera, como ha señalado Auge, no implica necesariamente una barrera, sino una zona de paso que señala al mismo tiempo, la presencia del otro y la posibilidad de reunirse con él. Una frontera puede ser natural, lingüística, cultural o política, y en todos los casos, lo que queda de manifiesto es que para atravesar dicha frontera es necesario realizar cierto aprendizaje para comprender las características de dicha frontera y lo que se requiere para cruzarla.

Por otro lado, la idea dominante sobre la globalización es aquella que supone un mundo des-cartografiado, un mundo sin fronteras en donde circula a toda velocidad y

¹⁶⁷ Zygmunt Bauman (2008), *Archipiélago de excepciones*, Págs. 58 y 59.

¹⁶⁸ *Ibidem*. Pág. 55.

sin limitación la información, los hombres, las mercancías y los signos. El punto es que esta noción de globalización niega rotundamente que el planeta esté fragmentado irregularmente. En la práctica, lo que se tiene como evidencia es que la globalización se concentra en ciertos puntos o nodos por todo el planeta, especialmente en las grandes ciudades, interconectados por innumerables redes por donde circulan, hombres, imágenes, información, bienes, estilos de vida y mercancías. Todo aquello que participe de estos nodos y circule por estas redes está integrado en el mundo globalizado; lo que no participe de esta condición globalizada se encuentra en lo local, es decir, se halla fuera del mundo: afuera del afuera.

Por lo tanto, cuando se habla de seguridad, debe entenderse seguridad para los bienes, la población y los recursos estratégicos inscritos en estos nodos y redes que en conjunto constituyen el mundo globalizado. Al ampliarse el perímetro de seguridad, con éste se extienden los fenómenos inmunitarios que tienden a salvaguardar al mundo globalizado de todo aquello que se considera un peligro. Pero además, implica quedar exento de cualquier obligación con respecto a la entidad o individuo que represente dicho peligro.

La extensión del perímetro de seguridad sobrepasa los límites geopolíticos, se introduce hasta los reductos jurídicos y políticos dentro de las naciones, trastoca costumbres, hábitos, así como percepciones sociales y culturales. En este mismo movimiento se manifiestan los fenómenos inmunitarios en la forma de racismos, exclusiones, privaciones, cancelaciones, desafiliaciones y asesinatos bajo diversos mecanismos de orden penal y judicial.

De esta manera, la inmunización es conducida por un sólo principio de regulación de la vida individual y colectiva: la seguridad de un mundo identificado consigo mismo, dígame globalizado, que se dice 'sin fronteras', y se presume concluido, cuya única tarea es perfeccionarse a través de la ciencia, la tecnología (el conocimiento aparece como paradigma universal), el mercado y la autogestión de la vida en su versión empresarial.

Para el discurso dominante sólo existe un mundo, el mundo globalizado, es decir, el globo sólo admite naciones e individuos globalizados, aquellos que no tienen este estatus simplemente están afuera del afuera; ya no existen naciones subdesarrolladas o un Tercer Mundo, o en el mejor de los casos, las naciones que encabezan dicho discurso, sólo les conceden la definición de naciones periféricas.

Pero no todo acaba allí, al interior de las naciones, este mismo esquema se reproduce en las poblaciones; por un lado se tienen individuos que están conectados con el mundo globalizado, con sus redes y sus estilos de vida, a través de esos centros financieros, culturales, sociales y políticos ubicados en las grandes urbes, y que representan una pequeña élite entre una gran masa de población que, a manera de réplica del esquema más amplio, quedan fuera del mundo; aquí yacen los pobres, los marginados, los excluidos y demás categorías con la que se intenta definir la condición de este individuo de desecho.

Sin embargo, dichas categorías no resultan adecuadas para captar la condición de este hombre en estado de residuo, ya que todavía remiten a un esquema en donde prevalecía la dualidad adentro y afuera del mundo. Pero desde que el adentro es el mundo entero, estos individuos no globalizados simplemente no tienen cabida en este mundo; están condenados al encierro o a la muerte. La ampliación del perímetro de seguridad tendrá en su base los tres aspectos antes señalados, cuya dinámica se profundiza en el seno mismo de la sociedad de la información:

La comunicación más allá de toda diferencia cultural y toda distancia regional se amplió radicalmente, acercando extremadamente a las culturas y a las regiones más alejadas y contrapuestas del planeta en lo relativo a la información, mientras que, al mismo tiempo, las situaciones y las oportunidades de vida permanecen extremadamente distantes entre sí. Por eso la globalización lleva en la misma medida a la integración y a la fragmentación, a una homogeneización tanto como a una heterogeneización, al universalismo tanto como al nacionalismo. Estas consecuencias de la globalización se deducen de manera directa cuando se observa la práctica de la guerra permanente: cualquier información sobre cualquier escaramuza local es potencialmente susceptible de ser comunicada, instrumentalizada de manera internacional y apta para permitir la intervención de gran cantidad de actores no estatales, transestatales y estatales que, según la perspectiva, pueden ver esto como una ocasión para inmiscuirse o para hacer negocio. Esto es lo que se oculta detrás de de conceptos como <entramado que envuelve todo el planeta en los ámbitos político, económico, militar y cultural>. Y aquí es donde se muestra una trama de modernización letal:

De un lado se encuentran los integrantes de la clase global, que tienen conocimientos de inglés, acceso a fax, correo electrónico y televisión satelital, están provistos de dólares [...] o tarjetas de crédito y tienen la posibilidad de viajar a donde quieren; del otro lado se encuentran aquellos que están excluidos de los procesos globales; los que viven de lo que puedan vender o trocar o de la ayuda humanitaria que reciban; aquellos cuya capacidad de movimiento está limitada por las barreras, las visas y los costos elevados de los viajes y que están amenazados por sitios, hambrunas forzadas, minas terrestres y cosas por el estilo.¹⁶⁹

Efectivamente, a partir de la instauración, real o imaginaria, de una emergencia de seguridad, en donde se vean amenazadas las instalaciones estratégicas de una nación, su población o los recursos naturales de ésta, se legitima la extensión del perímetro de seguridad. Esta expansión puede representar un desbordamiento de las atribuciones de un Estado más allá de los límites de otro, ya sea para intervenirlo o para ejercer presión para que se pongan en marcha medidas que favorezcan al Estado que ha expandido su perímetro de seguridad.

Pero no hay que descuidar que junto con el Estado intervencionista marchan decenas de empresas transnacionales que tienen el propósito de hacer negocios muy lucrativos con el desastre económico y social que la campaña intervencionista va dejando a su paso. Detrás de las empresas transnacionales vienen las organizaciones civiles y humanitarias, unas con la consigna de avalar el derrotero del Estado que interviene, así como el oportunismo mercantil de las empresas involucradas; otras organizaciones se presentan para hacer un recuento de los daños en las instituciones y la población, especialmente en lo que refiere a violación de derechos humanos.

Dentro del territorio de un Estado, la ampliación del perímetro de seguridad se efectúa mediante la declaración del estado de excepción, la expedición de leyes que favorezcan el ensanchamiento de las atribuciones del Ejecutivo u otras instancias en las que se delegue cierto tipo de decisiones soberanas que excluyan a unos y favorezcan a otros.

La ampliación del perímetro de seguridad funciona como esa técnica penal sustitutiva de la prisión: *la pulsera electrónica*, legalmente autorizada en el Distrito Federal. Esta pulsera de plástico con una fibra óptica en su interior emite ondas electromagnéticas las cuales llegan a un centro de mando. Asimismo, existe un segundo aparato situado

¹⁶⁹ Harald Welzer, *op. cit.*, Págs. 176 y 178.

en el domicilio de la persona, el cual está conectado por una línea telefónica al mismo lugar. Si la persona se aleja más allá del radio permitido entonces se interrumpe la frecuencia entre la pulsera y el aparato, ello propicia que suene una alarma en el centro de mando.

La pulsera electrónica responde a tres principios. La asimetría que permite al vigilante ver sin ser visto y la interiorización de la norma por la que el prisionero se convierte en el prisionero activo de su propio sometimiento (el Panóptico de Foucault). El tercer principio va más allá del Panóptico; la pulsera desintegra el espacio tradicional del encierro, es un emblema que dicta la inexistencia del centro y la periferia, en su lugar se levanta un emisor, un receptor y unos polos nómadas de vigilancia, lo único que se necesita es extender el perímetro de seguridad.

Basta con ensanchar el radio de la libertad. En este marco, podemos ir y venir, desear, gozar y rebelarnos. Tenemos derecho a creer, imaginar y soñar libremente. No estamos en absoluto sometidos, ya que la circunferencia aumenta cada día la apariencia de nuestra libertad. Con la imagen de la pulsera electrónica, el poder en estado de ingravidez ultima una encarcelación sin muros. Basta leer la prensa financiera para darse cuenta: <Argentina ha sido sancionada por su mala gestión...>. Si un país se sale de la circunferencia, los centros desplazables del poder nómada lanzan la alarma. <Después de años de negligencia con la deuda externa, los inversionistas extranjeros han llamado al orden al gobierno mexicano>. Día tras día, se pasa revista a los indicadores –deuda pública, déficit público, producto interno bruto y otras brutalidades-, dejando con ello la libertad de los pueblos magníficamente conculcada –a semejanza de los prisioneros voluntarios de la pulsera electrónica- en provecho de una apariencia de libertad, una circunferencia permitida.¹⁷⁰

La pulsera electrónica no sólo simboliza en extenso lo que implica la ampliación del perímetro de seguridad, también define sin ambigüedad el lugar donde se inscribe el doble registro de actuación del individuo liberal. Al respecto, Alejandro Dávila menciona:

La cooperación que existe entre Estados Unidos y Canadá en materia de migración es muy interesante. Una persona que desea volar desde la ciudad de Toronto, por ejemplo, a cualquier destino de Estados Unidos, es sometida a inspección ‘fronteriza’ en el aeropuerto de Toronto, y no cuando ingresa al territorio estadounidense. Aún cuando la medida se explica por los numerosos beneficios que reporta al viajero –considerando también la intensidad de flujos de personas de un país a otro-, no deja de llamar la atención que en el territorio de otro país, Estados Unidos, emplace a sus oficiales de migración y aduanas, y que en otro país se realicen las inspecciones de las personas que quieren ingresar a las ciudades estadounidenses.¹⁷¹

Ignacio Ramonet brinda mayor detalle de los mecanismos que se llevan a cabo cuando se expande el perímetro de seguridad en diversas latitudes:

Quienes en este verano piensen pasar sus vacaciones en Estados Unidos han de saber que, en virtud de un acuerdo entre la Comisión europea y las autoridades federales, la compañía aérea en la que viajen entregará a las aduanas de Estados Unidos, sin su consentimiento, algunas informaciones personales. Aún antes de que entren en el avión, las autoridades de Estados Unidos van a conocer su

¹⁷⁰ Camille de Toledo, *op. cit.*, Págs. 73-75.

¹⁷¹ Alejandro Dávila, *op. cit.*, Pág. 117.

nombre, apellido, edad, dirección, número de pasaporte y tarjeta de crédito, estado de salud, preferencias alimentarias (que pueden indicar su religión), viajes anteriores, nombre y edad de quienes los acompañaron, organizaciones que financiaron sus desplazamientos, etc. Al controlar la identidad de cada viajero y cruzarla con datos de los servicios de información policiales, del departamento de Estado, del Ministerio de Justicia y los bancos, CAPPs (Computer Assisted Passenger Pre-Screening, o Sistema de Control Preventivo Asistido por Computadora) evaluará el grado de peligrosidad del pasajero y le atribuirá un código color: verde para los inofensivos, amarillo para los casos dudosos y rojo para aquellos a quienes se les debe impedir el acceso al avión y deben ser capturados.

Los latinoamericanos también están en la mira. Se descubrió que 65 millones de mexicanos, 31 millones de colombianos y 18 millones de centroamericanos estaban fichados en Estados Unidos sin saberlo y sin el consentimiento de sus gobiernos. En cada ficha figura la fecha y lugar de nacimiento, el sexo, la identidad de los padres, una descripción física, la situación matrimonial, el número de pasaporte y la profesión declarada. A menudo esos archivos registran otras informaciones, como direcciones personales, números de teléfono, de cuenta bancaria y de matrícula de vehículos, así como las huellas digitales. Poco a poco, todos los latinoamericanos van a estar fichados en Washington.¹⁷²

Alejandro Dávila señala que las medidas decretadas por Estados Unidos para contrarrestar la amenaza terrorista no aplicaron de la misma forma para su frontera norte con Canadá, que con respecto a la frontera estadounidense con México. Se esperaba que la línea fronteriza entre Canadá y EEUU tendería a flexibilizarse en los cruces transfronterizos en la medida en que establecieran criterios comunes para la admisión de personas que no fueran ciudadanos ni residentes de Estados Unidos ni de Canadá. Además, se creía que la franja fronteriza de casi 9 mil kilómetros de estas dos naciones se relajaría para sus respectivos ciudadanos y residentes, mientras que se endurecería para toda otra persona del mundo, especialmente musulmanes y latinoamericanos.

Con respecto a México la medida requería una atención muy distinta, especialmente por el flujo migratorio que provenía de México, Centro y Sudamérica rumbo al territorio estadounidense. Lo que hasta unas horas antes de los atentados a las torres gemelas parecía ser un verdadero acuerdo migratorio entre México y Estados Unidos, después del 11 de septiembre de 2001, se convirtió en letra muerta. Las características de los atentados daban suficientes argumentos para que Estados Unidos endureciera su política anti-inmigrante:

El asunto se agravó al quedar conectada la migración ilegal con el ataque terrorista. El comando suicida estaba formado por migrantes que habían entrado con visa de turista o estudiante y que se habían excedido en el límite fijado por las autoridades de inmigración. Eran migrantes que habían sido admitidos por una política migratoria laxa e ineficiente. Para completar el panorama, varios miembros del comando tenían identificaciones falsas compradas a las mafias que se dedican a la falsificación y que pululan en muchas ciudades donde hay migrantes.¹⁷³

La amenaza terrorista fortaleció la idea del gobierno estadounidense de que a través de la frontera mexicana podían penetrar a su territorio terroristas de cualquier parte del mundo. Derivado de lo anterior, se calificó que la seguridad de Canadá y de Estados

¹⁷² Ignacio Ramonet (2003), *Vigilancia total*.

¹⁷³ Jorge Durand, *op. cit.*, Pág. 125.

Unidos se podía definir bajo una sola entidad administradora, pero en el caso de México, y a pesar de estar incluido en el Tratado de Libre Comercio, no se aplicó el mismo criterio. Mientras que el perímetro de seguridad de Estados Unidos con Canadá se situó en el centro del círculo, México se ubicó en un sitio periférico.¹⁷⁴

No obstante la posición degradada de México en el perímetro de seguridad, ello no impidió que incorporara dentro de su política interna el nuevo paradigma de seguridad impuesto por el gobierno de Estados Unidos, ni mucho menos imposibilitó que el gobierno mexicano asumiera un papel más activo en el nuevo escenario de lucha contra el terrorismo. En principio, su papel estribaba en hacerse cargo del flujo migratorio que provenía de su población, así como de Centro y Sudamérica.

Esta tarea implica que México sirviera de barrera política de contención de individuos que se desplazan hacia Estados Unidos en busca de trabajo. La contención tiene que ser total, porque, a decir del gobierno estadounidense, entre los indocumentados que buscan oportunidades en el país del norte, se infiltran terroristas, narcotraficantes y demás delincuentes que a todas luces buscan cometer algún perjuicio contra la población, los recursos naturales y la infraestructura estratégica de Estados Unidos:

El TLCAN (o NAFTA), el tratado por el que los Estados Unidos extendieron su mercado interno para incorporar a Canadá y a México ('tras el petróleo –escribe Naomi Klein- la mano de obra inmigrante es el combustible que impulsa la economía del sudoeste' de los Estados Unidos), ha sido complementado en julio de 2001 por el 'Plan Sur', en virtud del cual el gobierno mexicano asume la responsabilidad de la ingente labor de vigilancia policial de la frontera meridional de su país para poner freno a la oleada de población humana residual y pobre que acude a los Estados Unidos desde los países latinoamericanos. Desde entonces, centenares de miles de inmigrantes han sido detenidos, encarcelados y deportados por la policía mexicana antes de alcanzar siquiera las fronteras estadounidenses.¹⁷⁵

Tarea verdaderamente absurda y declaradamente cínica la que asume México con su papel de gendarme antiinmigrante al servicio del gobierno estadounidense o si se quiere, al servicio del libre mercado, de la soberanía o de cualquier interés, da igual, la acción no deja de ser inadmisibles, más cuando se trata de un país que expulsa poblaciones enteras de su territorio hacia Estados Unidos.

Lo que Bauman pasa por alto en su comentario sobre la responsabilidad del gobierno mexicano de interceptar y deportar migrantes es que a través de la corrupción y la impunidad se puede lograr que dicha tarea la realicen en su lugar (o en complicidad) otros agentes que ven en los migrantes que cruzan por el territorio nacional una excelente oportunidad para hacerse de recursos humanos y económicos de manera ilegal, mediante la extorsión, el secuestro, la explotación, el robo, la trata de personas, llegando incluso a fungir como agentes de exterminio de migrantes.

Es repugnante constatar como en México el genocidio es una sombra que se extiende por todo el territorio. El asesinato de 72 migrantes provenientes de Centroamérica en agosto de 2010, a quienes se les ejecutó por la espalda en el municipio de San Fernando en Tamaulipas, fue sólo un asomo del horror sembrado por todas partes. Ocho meses después, en este mismo territorio, se encontraron cerca de doscientos cuerpos sepultados en fosas clandestinas, la mayoría de personas que transitaban por esa parte del territorio nacional. En Durango, el número de cadáveres encontrados en distintas fosas rebasa los doscientos; esta misma situación se presenta en muchos

¹⁷⁴ Alejandro Dávila, *op. cit.*, Págs. 126 y 127.

¹⁷⁵ Zygmunt Bauman, *op. cit.*, Págs. 53 y 54.

estados de la República, revelando brutalmente que la desaparición forzada de personas en el México moderno es la práctica inmunitaria por excelencia, incrustada en la cultura nacional, que se ejerce sobre toda aquella persona tachado de enemiga, ya sea del Estado, de una organización o de un individuo.

A nivel mundial, la cifra de migrantes alcanza los mil millones, según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), de los cuales, los mexicanos constituyen el 30 por ciento del total de la población de migrantes residiendo en Estados Unidos. Pero eso no es todo, el Banco Mundial afirma que durante 2010, 11 millones 900 mil mexicanos habrían salidos del territorio nacional para buscar una oportunidad en el extranjero; ello representa el 10.7 por ciento de la migración mundial, en donde los destinos más recurridos de los migrantes mexicanos son Estados Unidos, Canadá, España, Bolivia, Alemania, Francia, Reino Unido e Italia.¹⁷⁶

Lo que se cierne sobre el presente con el fenómeno migratorio es la presencia de un volumen cada vez más alto de población humana considerada residual que supera rápidamente la capacidad de los Estados para gestionarla. Se está viendo en el escenario global una aberrante contradicción vital, por un lado, se declara a diestra y siniestra la preocupación de los gobernantes por la vida y la seguridad de las poblaciones, mientras que por el otro, las políticas sobre la vida y la seguridad producen seres humanos de desecho, sin empleo, ni comunidad, ni garantías jurídicas, políticas y sociales que les provean de seguridad contra el abuso y violación de sus derechos fundamentales.

Con el fenómeno migratorio se pone de relieve la producción de un hombre reducido a su condición biológica, pura zoe, que unas veces es solicitada como mano de obra barata y de la noche a la mañana esa mano de obra se vuelve excedente, sin cabida en el mercado con su economía global basada en el conocimiento. Esta masa acumulativa de residuos humanos tiende a circular en una procesión maldita de un lado a otro y en todas partes les cierran las puertas en la cara, los esclavizan o los asesinan. Están condenados a vagar en el desierto hasta que esa generación se extinga, pero una vez muertos, la siguiente generación encontrará el mismo destino, porque estas poblaciones residuales no menguan, todo lo contrario, se incrementa exponencialmente. Es el desierto que crecerá al punto de servir de depósito de esta humanidad de desecho.

Mientras el gobierno mexicano se da a la tarea producir y cazar migrantes (nacionales o extranjeros) o bien, dejarlos a su suerte, el gobierno estadounidense hace su parte, en una perfecta actitud de congruencia entre su renovada política de seguridad hemisférica de larga data histórica: crea leyes antimigrante (Arizona, Carolina del Sur, Utah y Georgia) y levanta muros a lo largo de su frontera sur que colinda con México:

En casa, Estados Unidos fortifica sus fronteras con México. En septiembre de 2006, el Congreso votó la Secure Fence Act que autorizaba la construcción de un muro dotado de torres, cámaras y detectores a lo largo de 1.200 kilómetros. Al Gobierno le traen sin cuidado los símbolos. En 1994, fecha de entrada en vigor del acuerdo de librecambio entre Estados Unidos, Canadá y México, había aprobado un proyecto, bautizado Gatekeeper, de muro en la frontera de México con California, construido con materiales de desecho de la primera guerra del Golfo. Pero antes, en esta misma frontera, a comienzos de la década de 1970, se había experimentado una barrera virtual que incorporaba los mismos sensores sísmicos que trufaban el <McNamara Wall> en Vietnam. Desde aquellos años, la inmigración clandestina, pero también el narcotráfico y el terrorismo, uno tras otro o

¹⁷⁶ El Universal. 14 de noviembre de 2010.

conjuntamente, se han invocado para justificar el cierre de fronteras. El último proyecto ofrece algo inédito en el sentido de que acredita el salto que se ha dado en la militarización de este tipo de vigilancia, toda vez que de ella se hacen cargo oficialmente la Guardia Nacional y, oficiosamente, los Minutemen, esos nuevos justicieros pertenecientes a grupos de extrema derecha que se toman al pie de la letra el discurso sobre la nueva guerra global y consideran por tanto a los clandestinos <terroristas>.¹⁷⁷

Resulta evidente que con la ampliación del perímetro de seguridad los mecanismos inmunitarios van de la mano con la puesta en marcha de procesos migratorios y de dispositivos de contención, en este caso, el muro fronterizo.

México en el contexto de la seguridad hemisférica

Inmediatamente después de los atentados a las torres gemelas de Nueva York, México decretó la <Alerta roja>, con el propósito de resguardar áreas estratégicas como yacimientos petroleros, instalaciones hidroeléctricas, aeropuertos, carreteras, además de que fue activado el equipo de crisis del Estado Mayor de la Defensa Nacional.

Si bien no se había detectado que México fuera un territorio de residencia o paso de terroristas, ello no impidió que, a raíz de las medidas migratorias decretadas por el gobierno estadounidense, disminuyera 60 por ciento el cruce migratorio de México hacia Estados Unidos. Pero el impacto más relevante que tuvieron en México los atentados de 2001, fue el cambio en las políticas de seguridad que hizo el gobierno del presidente Vicente Fox. Así lo reconocería el entonces consejero de Seguridad Nacional, Adolfo Aguilar Zinser:

La agenda de seguridad nacional no la componen designios hegemónicos ni intereses políticos ni visiones ideológicas; la nueva agenda de seguridad de nuestro hemisferio la componen los temas críticos de la seguridad colectiva de nuestro continente, que son: el crimen organizado, el narcotráfico, el 'lavado' y el terrorismo.¹⁷⁸

¿Temas críticos? Sin duda. ¿Temas nuevos? No del todo. Los temas de la agenda de seguridad nacional habían predominado, unos más que otros, en antiguas administraciones, su relevancia dependía de los intereses del Estado o del PRI que era lo mismo, así como de la relación con el gobierno estadounidense. Y a pesar de que se presentaban como asuntos permanentes, unas veces se le daba prioridad al petróleo, otras al asunto migratorio, a veces se concentraba más en el tráfico de drogas, y en ocasiones a los movimientos y organizaciones juveniles, comunistas, guerrilleras y demás agrupaciones no alienadas al Estado y a sus políticas.

Sin embargo, una vez que el gobierno estadounidense definió al nuevo enemigo global y estableció las condiciones para combatirlo; los temas de seguridad de la agenda del gobierno mexicano se asociaron con ese enemigo global, a saber, el terrorismo. Y por lo tanto, se instrumentaron políticas semejantes en materia de seguridad, inmunidad y gestión de la población.

En México, el terrorismo no es un fenómeno inscrito en la vida pública de la población; no ha representado un modo de actuación de los grupos guerrilleros o de todas esas

¹⁷⁷ Armand Mattelart, *Un mundo vigilado*, op. cit., Págs. 181 y 182.

¹⁷⁸ Luis Astorga (2007), *Seguridad, traficantes y militares*, Págs. 39 y 40.

organizaciones que resisten al Estado, ni siquiera en su etapa neo-liberal. Asimismo, es prácticamente nulo encontrar en México células terroristas de naciones que recurren a este tipo de acción. Salvo por los acuerdos, convenios, tratados establecidos con Estados Unidos, así como algunas modificaciones a la legislación (Capítulo VI del Código Penal Federal en el 2008), el gobierno mexicano no ha dirigido sus recursos armados, policiales, financieros y materiales hacia el terrorismo.

Sin embargo, lo que no representa el terrorismo en materia de seguridad, si lo ha sido el asunto de las drogas, el cual se ha abordado de diferentes formas con el paso de los gobiernos, su significado ha variado de una administración a otra dependiendo de la relación con Estados Unidos, afectando directamente la política exterior e interior del país, al punto de servir como mecanismo de legitimación para la incorporación de diversas medidas económicas, sociales, políticas y bélicas. Además, este cambio progresivo en el asunto de las drogas ha propiciado que se adopten medidas semejantes a las empleadas en la lucha global contra el terrorismo, y con ello, se hagan presentes los estados de excepción junto con el resurgimiento del poder soberano, las dinámicas inmunitarias, la penalización de la pobreza y la emergencia del Estado penal.

De la lucha contra las drogas a la guerra contra el crimen organizado

Ciertos antecedentes dan cuenta del itinerario que ha seguido el asunto de las drogas en México, el cual ha estado vinculado a las relaciones entre el gobierno estadounidense con el mexicano, y a la política de los Estados Unidos contra las drogas. Sin duda puede mencionarse como primer antecedente la petición que hizo el gobierno de Estados Unidos a Francisco I. Madero en 1912, para que México se adhiriera a la convención de La Haya para contener la venta de opio.¹⁷⁹

José Jesús Borjón Nieto organiza el devenir del asunto de las drogas en fases consecutivas. La primera fase cubre el periodo de 1920 a 1947; en el cual el gobierno mexicano prohibió el cultivo y comercialización de la marihuana y la *adormidera*. Con estas prohibiciones el comerciante de drogas era calificado como *traficante* y el consumidor como *vicioso*. Entonces:

Las drogas quedan bajo el control del Departamento de Salubridad Pública y del poder político, principalmente de los gobernadores del noroeste del país, o sea, los de Sonora, Sinaloa, Chihuahua y Durango, a los que posteriormente se les une Coahuila. El Departamento de Salubridad de vez en cuando utilizará sus facultades para llamar la atención a los gobernadores de esos estados, quienes son los que desde un principio concentraron la producción de la adormidera y la marihuana. Estas llamadas de atención, sin embargo, no tenían mayores repercusiones, pues se negociaba políticamente –desde el poder central- la capacidad que tenían ellos para realizar negocios, ya fuera lícitos o ilícitos.¹⁸⁰

En lo que respecta a la relación con Estados Unidos, durante la Segunda Guerra Mundial el gobierno estadounidense presionó para que una parte de la agricultura del norte de México (Sinaloa, Chihuahua y Durango) se concentrara en la producción de opio, que era la base de la morfina, con la cual se asistía a los soldados heridos en combate. De 1969 a 1984, dice Borjón Nieto, las relaciones entre los gobiernos de Estados Unidos y México se complicaron por el tráfico de drogas. En 1969, Nixon puso

¹⁷⁹ Miguel Ruiz Cabañas (1993), "La campaña permanente de México: costos, beneficios y consecuencias", en Peter H. Smith (compilador), *El combate a las drogas en América*, Pág. 207.

¹⁸⁰ José Jesús Borjón Nieto (2005), *Cooperación internacional contra la delincuencia organizada transnacional*, Pág. 85.

más efectivos del ejército en el noroeste de México.¹⁸¹ Por su parte, Luis Echeverría puso en marcha en 1975, lo que llegó a conocerse como la Campaña Permanente contra el cultivo, el procesamiento y el tráfico de drogas.¹⁸²

Con el gobierno de Miguel de la Madrid, México adopta la tesis del gobierno estadounidense (Ronald Reagan) que dictaba que el tráfico de drogas era un asunto de seguridad nacional. Pero el hecho de que el gobierno mexicano hiciera suyo el planteamiento sobre seguridad del gobierno de Estados Unidos no representaba un mero reconocimiento discursivo, en absoluto, implicaba para ambos gobiernos otros aspectos de mayor relevancia que la sola fórmula tráfico de drogas-seguridad nacional.

Para la administración Reagan las acciones antidrogas constituían operativos inscritos en la doctrina de Guerra de Baja Intensidad*, con la cual se pretendió hacer frente a todos esos movimientos revolucionarios e insurgentes del entonces llamado Tercer Mundo, que tenían como objetivo, a los ojos del gobierno estadounidense, no sólo desafiar su credibilidad y autoridad, sino también y, quizás lo más importante, obstaculizar el acceso a las materias primas y los mercados de las naciones que revestían enorme importancia económica para Estados Unidos y sus aliados.

Para Astorga el esquema de la guerra de baja intensidad sigue vigente en la lucha global contra el terrorismo:

Al menos entre 1978 y 1992, Dunn considera que en la frontera México-Estados Unidos se han aplicado políticas y estrategias que coinciden con el esquema de la <guerra de baja intensidad>. “La tesis reaganiana de considerar el tráfico de drogas como asunto de seguridad nacional, establecida en 1986, logro imponer un cierto esquema y determinadas categorías de percepción independientemente de las características históricas y estructurales del fenómeno del tráfico de drogas en los distintos países. En primer lugar, parece generalizar la idea según la cual lo que es válido para Estados Unidos también lo es para el resto del mundo bajo su influencia. En segundo, el discurso dominante concibe el surgimiento del tráfico y los traficantes como una actividad y como agentes sociales necesariamente ajenos a las estructuras de poder político en todo tiempo y lugar.”¹⁸³

Las guerras de baja intensidad iban de la mano con la expansión de las políticas neoliberales; fueron el recurso que empleó la administración Reagan para desgarrar las políticas internas de ciertas naciones e introducir sus empresas transnacionales. Es así que durante la administración de Miguel de la Madrid, se empieza a ceder a la presión

¹⁸¹ Ibidem. Pág. 86

¹⁸² Raúl Benítez Manaut (2005), “México: doctrina, historia y relaciones cívico-militares a inicios del siglo XXI”, en Alberto Aziz Nassif y Jorge Alonso Sánchez (coordinadores), *Globalización, poderes y seguridad nacional*, Págs. 333 y 334.

* “Durante la administración Reagan, la doctrina de la GBI se institucionalizó entre los funcionarios encargados de la seguridad nacional. A principios de 1987, Reagan emitió la legislación necesaria para crear un comando unificado destinado a la realización de operaciones especiales y establecer una corporación de la GBI dentro del NSC. Asimismo, instauró un nuevo puesto burocrático: el auxiliar del presidente en materia de GBI. Finalmente, en junio de 1987 aprobó un documento altamente secreto llamado *National Security Decision Directive* (Manual Resolutivo Sobre Seguridad Nacional, NSDD), que autoriza a la burocracia a desarrollar y aplicar una estrategia nacional unificada en relación con la GBI. Desde el punto de vista de los funcionarios estadounidenses encargados de la seguridad nacional, la oleada de revoluciones, la intensificación de atentados terroristas y otras formas de ‘agresión ambigua’ que se han desplegado a lo largo de los setenta y principios de los ochenta no reflejan un esfuerzo nacionalista dirigido a aliviar la desigualdad socioeconómica del tercer Mundo, sino... desafiar la credibilidad y autoridad de Estados Unidos y, quizás lo más importante, obstaculizar el acceso a las materias primas y los mercados que revisten gran importancia económica para el Oeste. En la hoy día voluminosa bibliografía sobre la GBI, se identifican seis específicas ‘categorías de misión: defensa interna en el extranjero, operaciones contingentes en tiempos de paz, antiterrorismo, operativos antidrogas y acciones pacificadoras” Michael T. Klare y Peter Kornbluh (1990), *Contrainsurgencia, proinsurgencia y antiterrorismo en los 80*, Págs. 15, 16, 69, 72.

¹⁸³ Luis Astorga, *op. cit.*, Págs. 15 y 16.

estadounidense para que México se abriera al libre mercado, por lo que el mandatario mexicano puso en marcha una serie de medidas que harían retroceder al Estado como el principal agente del desarrollo nacional, en lugar de ello tenía que propiciar el establecimiento de nuevas alianzas con agentes privados encargados del capital exportador y desestimar la ideología nacional-revolucionaria de los antiguos gobiernos priístas y la legitimidad que de ella provenía.¹⁸⁴

Una vez manifestada la crisis financiera de 1982, dice Jesús Tamayo, Estados Unidos endureció su relación con México, manifestando su descontento a través de amenazas indirectas de exhibir la corrupción oficial mexicana, su implicación en el tráfico de drogas y su enriquecimiento inexplicable. El gobierno estadounidense también amenazó con restringir el flujo de trabajadores mexicanos a los Estados Unidos, Ello se reflejó en un incremento del presupuesto y del personal asignado a la patrulla fronteriza; más aprehensiones de mexicanos indocumentados y la presencia de incidentes fronterizos en el lado mexicano. Otra forma de presión fue el hecho de que un grupo de ciudadanos estadounidenses armados entraron al penal de Ojinaga, Chihuahua para secuestrar a un presunto delincuente mexicano por el cual se ofrecía una recompensa.

Mientras tanto, el gobierno de Miguel de la Madrid pretendió revertir estas presiones reduciendo la intervención del gobierno en asuntos económicos; asimismo, congeló parcialmente los salarios, eliminó algunos subsidios y una parte considerable de los controles de precios; además, puso en venta acciones bancarias y algunas empresas propiedad de la nación. Con estas medidas Miguel de la Madrid daba los primeros pasos hacia el modelo neo-liberal. Sin embargo, las acciones emprendidas por el gobierno de México no fueron suficientes para la administración Reagan, a pesar de que el gobierno mexicano entregaba cerca de mil millones de dólares como pago de deuda externa.

Pero el punto de inflexión lo marca el secuestro y asesinato del agente de la DEA Enrique Camarena, propiciando que el gobierno estadounidense lanzara un alud de acusaciones y recriminaciones contra el gobierno mexicano; retiró a su embajador, John Gavin de sus funciones diplomáticas e 'invito' al presidente Miguel de la Madrid a tener un encuentro con Ronald Reagan en Washington para tratar, entre otros asuntos, los esfuerzos diplomáticos de México en Centroamérica que Estados Unidos quería anular y por supuesto, el asunto Camarena.¹⁸⁵

Jesús Tamayo indica las repercusiones políticas y económicas que se derivaron del asesinato del agente Enrique Camarena:

No obstante la buena disposición gubernamental mexicana, como se señaló antes, las relaciones con los Estados Unidos se volvieron progresivamente ásperas. El punto crítico fue el asunto Camarena, que derivó en la llamada 'operación interceptación'. Finalmente, el gobierno mexicano terminó por entender el mensaje estadounidense y en abril de 1985 suscribió un Entendimiento Preliminar sobre Subsidios e Impuestos Compensatorios. A las pocas semanas anunció la apertura del mercado mexicano (sustituyó masivamente con aranceles los permisos de importación), y anunció formalmente lo siguiente: su disposición de ingresar al GATT, la liberación de las restricciones a la inversión extranjera, y la reprivatización de más empresas 'paraestatales'; a cambio de todo ello obtuvo la promesa estadounidense de levantar el embargo atunero. Al fin se iniciaba el cambio

¹⁸⁴ Ilán Bizberg (1996), "La transformación del régimen político mexicano: entre el pluralismo y el neocorporativismo", en Alberto Aziz Nassif (coordinador), *México: una agenda para fin de siglo*, Pág. 96.

¹⁸⁵ Rafael Cardona. *La nueva expedición punitiva*. La Crónica. Viernes 18 de febrero de 2011.

sustantivo en nuestras relaciones económicas, a nuestro entender largamente buscado por la administración estadounidense.¹⁸⁶

El asesinato del agente de la DEA, Enrique Camarena, en 1985 en Guadalajara, constituyó un punto de inflexión para que México asumiera como propias las políticas neo-liberales. Pero a su vez, afirma Benítez Manaut, “*A partir de este hecho, en México comienza a verse el problema (del narcotráfico) como un asunto de seguridad nacional. El gobierno por primera vez lo califica así desde 1987*”¹⁸⁷ No obstante esta afirmación, Astorga sostiene que durante la Operación Cóndor, a mediados de la década de 1970, el gobierno mexicano manejó el problema de las drogas como un asunto de seguridad nacional.¹⁸⁸

Es importante señalar que la incorporación de las políticas neo-liberales y la adopción del discurso sobre el narcotráfico como problema de seguridad nacional confluyen en un mismo marco de interés para el gobierno mexicano. Como si el liberalismo a ultranza, en el momento de su ‘renacimiento’ en México, se hubiera ‘arropado’ de un enemigo para justificar la presencia de un poder soberano que en adelante se daría a la tarea de velar por la seguridad y continuidad de dicho modelo económico.

Esta idea no resulta en absoluto descabellada si se consideran los planteamientos político-militares que acompañaban a las directrices económicas del Tratado de Libre Comercio* firmado por Estados Unidos, México y Canadá. John Saxe Fernández señala que:

¹⁸⁶ Jesús Tamayo (1987), “Frontera, políticas regionales y políticas nacionales en México”, en Germán Pérez y Samuel León (coordinadores), *17 ángulos de un sexenio*, Págs. 353-355, 357-358.

¹⁸⁷ Raúl Benítez Manaut, *op. cit.*, Págs. 334 y 335.

¹⁸⁸ Luis Astorga, *op. cit.*, Págs. 58 y 59.

* El TLCAN responde a un proceso más grande de integración en América Latina y el Caribe en donde se privilegia la negociación comercial para establecer un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). El primer antecedente que se tiene anotado de una integración de este tipo fue con la propuesta de crear una unión aduanera entre Estados Unidos y sus vecinos del sur, efectuada en la primera Conferencia Internacional Americana celebrada en Washington entre 1899 y 1890, aunque el gobierno estadounidense en esa ocasión no presentó ninguna propuesta de integración con el resto de los países del continente americano. En realidad sólo fue hasta después de la guerra fría, a raíz de los cambios políticos y económicos en el sistema internacional, así como las dificultades para seguir manteniendo el régimen de comercio multilateral y especialmente, con la integración de bloques comerciales regionalizados, como la Unión Europea y la regionalización Asia-Pacífico, que Estados Unidos decide seguir una estrategia regionalista. Fue a mediados de los ochentas que Reagan expresaba que la meta del gobierno era que se estableciera el libre flujo comercial desde la punta de la Tierra del Fuego hasta Alaska. Estas palabras se pronunciaron en el marco de la firma del Acuerdo de Libre Comercio con Canadá (CUSFTA) en 1989. En la administración de George Bush, en los noventas, si bien se tenía la intención de proseguir los acuerdos comerciales con todos los países de la región –de punta a punta-, Estados Unidos consideraba que la mayoría de los países latinoamericanos no reunían las condiciones ideales para ser socios comerciales de ese país, debido a que tenían normas sobre inversiones muy estrictas y muchos de ellos no habían ingresado al GATT. Por esta razón, Bush propuso la creación de la Iniciativa para las Américas (IPA), donde se proponía la creación de una zona de libre comercio con los países del continente (con sus tradicionales excepciones, Cuba, Surinam y Haití, por ejemplo), y aunque no se puso fecha de inauguración, si se contemplo la firma de acuerdos marco con países o grupos de países, en los que se establecieron las reglas para la liberación comercial. Estos acuerdos estaban condicionados al desarrollo de programas de reforma económica para promover el libre comercio y la apertura de inversiones. En última instancia, el objetivo de estos acuerdos marco que iban acompañados de medidas unilaterales de reformas estructurales, fue transformar a los países latinoamericanos en candidatos a socios más confiables, lo que irían demostrando en la medida en que fueran abriendo sus mercados a los bienes y capitales estadounidenses. Al final de cuentas, la intención de este regionalismo que buscaba la integración productiva fue promovida por las empresas transnacionales (ETNs) de origen estadounidense, con su gobierno como principal promotor, y tuvieron el aval, consentimiento y apoyo de los gobiernos locales de la región que establecieron acuerdos con Estados Unidos. “El Estado promueve un realineamiento de las fuerzas sociales y ejecuta una serie de políticas compatibles con el proyectos de reestructuración productiva global que impulsan las ETNs, lo que se manifiesta en la desregularización, la privatización y el desmantelamiento del Estado Keynesiano”. A la vez que las empresas transnacionales promovían la integración productiva, el gobierno de Estados Unidos, utilizaba la integración regional, para promover a sus empresas y para fortalecer su competencia en el escenario global. La integración comercial en el continente americano que impulsa Estados Unidos, le permite a éste recuperar su hegemonía económica, pues le posibilita presionar a los socios de otros bloques, incrementar su poder de negociación y sobre todo, asegurarle una zona preferencial de exportaciones e inversiones. “Sin embargo, Estados Unidos, ha optado por un nuevo modelo de integración, ejemplificado en el CUSFTA y el TLCAN. Su objetivo no es sólo la liberación económica sino la creación de un ámbito jurídico-institucional favorable, lo que supone la regulación de aspectos como las compras gubernamentales, la propiedad intelectual, las inversiones, el comercio de servicios, las cuestiones laborales y ambientales vinculadas con el comercio, etcétera. Este diseño económico tiene el apoyo político de las ETNs, a su vez constreñidas por el

La estrategia económica tiende a intensificar vinculaciones y funcionalizaciones de la economía fronteriza con EEUU, mientras que los procesos de orden político, administrativo y policiaco-militar que se auspicia, por ahora con la excusa del TLC, generan otra dimensión mucho más profunda de integración que empieza a adquirir las características de unificación política hacia el norte y de creciente desvinculación con la economía y la administración pública nacional.¹⁸⁹

Saxe Fernández afirma que el TLC implica la incorporación de la seguridad nacional mexicana a la estadounidense, para ello cita Henry Hatch, miembro del Estado Mayor del Departamento de Defensa estadounidense, quien declaró lo siguiente:

La interdependencia en la seguridad, la economía y el medio ambiente han cambiado la noción de soberanía nacional, dictando una nueva era de 'administración común de los problemas comunes', tanto a México como a Estados Unidos" En esta misma línea discursiva, Saxe señala que Michael Wilson "de la influyente Heritage Foundation asegura que el TLC 'convertirá a EEUU y México en socios geopolíticos... México, más que ninguna otra nación en el mundo, con la excepción de la URSS, afecta directamente el futuro de la seguridad pública y económica de EEUU'. Los importantes aumentos en la transferencia de tecnología y adiestramiento militar es justificado por el Pentágono, no sólo en términos de la guerra contra el narcotráfico, sino como un elemento de apoyo a la política de desnacionalización integral de los sectores estratégicos que actualmente lleva a cabo el gobierno salinista como parte de la profundización y continuidad de los esquemas aplicados durante el sexenio de De la Madrid.¹⁹⁰

Es en función de lo anterior que puede entenderse que en el periodo de Carlos Salinas de Gortari se reformularan las estrategias institucionales y de combate a las drogas, iniciándose un cierto tipo de colaboración sin igual entre el gobierno mexicano con el de Estados Unidos. Se hablaba de acuerdos para que agentes de la DEA estuvieran presentes en México y de marcos de acción conjuntos para emplear aeronaves y satélites de Estados Unidos en el combate a las drogas. Para Salinas de Gortari, el combate contra las drogas seguía tres razones en orden de prioridad: la salud de los mexicanos, la seguridad nacional y la cooperación internacional.¹⁹¹

Asimismo, para la administración salinista el ejército mexicano no debía combatir directamente a los traficantes por lo que en la mayoría de las acciones en las que participaron las fuerzas armadas en este periodo fueron en decomisos, destrucción de plantíos y el desmantelamiento de redes de traficantes de drogas. La estrategia que se adoptó no era la eliminación del enemigo, ya que se consideraba imposible, más bien, se aspiraba a mantenerlo bajo control.¹⁹²

En este periodo, como se sabe, se concreta la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, al mismo tiempo, se mantuvo la idea de que el narcotráfico era una amenaza contra la seguridad nacional, pero el discurso que imperaba se ceñía a la lucha y en ocasiones guerra contra las drogas.

nuevo escenario económico globalizado, y por los Estados". José Briseño Ruiz (2003), "El ALCA, el nuevo regionalismo y las estrategias de los países latinoamericanos", en María Cristina Rosas (coordinadora), *La OMC y la Ronda de Doha: ¿proteccionismo Vs. desarrollo?* Págs. 201-215.

¹⁸⁹ John Saxe Fernández (1991), "La doctrina de las áreas económicas amplias. Su relevancia para México", en Javier Delgado y Diana R. Villareal (coordinadores), *cambios territoriales en México: Exploraciones recientes*, Pág. 25.

¹⁹⁰ Ibidem. Págs. 31, 34 y 37.

¹⁹¹ Miguel Ruiz Cabañas, *op. cit.*, Pág. 219.

¹⁹² Raúl Benítez Manaut, *op. cit.*, Pág. 335.

Durante el periodo de Ernesto Zedillo la estrategia contra las drogas se fundamentó en la formulación del Programa Nacional para el Control de Drogas 1995-2000. Pronto se estableció un grupo de contacto de alto nivel entre México y Estados Unidos para combatir a las drogas y la firma de la Declaración de la Alianza México-Estados Unidos Contra las Drogas, en donde se establecieron acuerdos de extradición y cooperación en inteligencia.¹⁹³ Zedillo aumentó la presencia de las fuerzas armadas en una lucha que seguía marcándose *contra las drogas*

La administración de Vicente Fox mantuvo el mismo discurso de sus dos predecesores: la lucha (o la guerra) es contra las drogas, es decir, contra todo aquello envuelto en la producción, tráfico y distribución de drogas. Asimismo, esta administración valoró que el mayor riesgo para la seguridad nacional era el tráfico de drogas, pero añadió otro elemento: la corrupción. Aguilar Zinser partía de la idea de que:

Los gobiernos anteriores las instituciones habían sido penetradas por los intereses del tráfico de drogas y por lo tanto había que recuperarlas” Y, a diferencia de Salinas y Zedillo que habían establecido una estrategia de contención del tráfico de drogas, para el gobierno de Fox “la estrategia del nuevo gobierno, dentro de lo posible, no era la erradicación del tráfico de drogas, sino <su exclusión de las esferas del Estado>.¹⁹⁴

Como se puede notar, existe una diferencia cualitativa entre las administraciones de Salinas y Zedillo con la de Vicente Fox; para los dos primeros, había que contener el tráfico de drogas para que no penetraran en el Estado, mientras que para Fox, el asunto de las drogas ya había penetrado en éste. Esta diferencia marcada por la administración de Fox, más allá de toda retórica, propició que se adoptara la visión de que los traficantes tenían la capacidad y la intención de destruir al Estado mexicano; prueba de ello, la corrupción encontrada. Esta situación permitió a la administración de Fox realizar algunos cambios importantes* en el aparato judicial y con ello, responder a ciertos parámetros que el gobierno estadounidense esperaba del nuevo gobierno mexicano.

Con el gobierno de Felipe Calderón el discurso sobre la seguridad nacional y por ende, el de la lucha contra las drogas se radicaliza extraordinariamente. A partir de entonces México entró en una nueva confrontación bélica que por su violencia y extensión adquirió la forma de una guerra civil. Previo a tomar posesión del cargo, Calderón, en una reunión con miembros de la organización México Unido Contra la Delincuencia:

Hizo señalamientos importantes acerca de la seguridad. El mayor desafío, que ya rebasó a todos, la mayor afrenta al Estado mexicano, dijo, es la inseguridad. Mencionó que todos los partidos tienen cuentas pendientes con la sociedad en cuestiones de justicia y que la división entre políticos fortalece a la delincuencia. Afirmó: <me queda

¹⁹³ Ibidem. Págs. 335-337

¹⁹⁴ Luis Astorga, *op. cit.*, Pág. 35.

* Marcos Pablo Moloeznik sostiene que el periodo de Fox se marcó ciertas tendencias en el ámbito de la seguridad pública y la justicia criminal, a saber: a) la militarización de la seguridad pública, b) la privatización de la seguridad (estos dos puntos como consecuencia del fracaso del Estado en materia de seguridad pública), c) esterilización de la participación ciudadana, al predominar el paradigma punitivo sobre el preventivo en donde puede participar la sociedad, d) consolidación de una delincuencia organizada, combatiente y dinámica, e) internacionalización y cooperación supranacional (especialmente manifiesta con la participación de agentes de seguridad e inteligencia de la DEA y del FBI), f) Las políticas públicas tienen su base en la jerarquización de factores cuantitativos (se privilegia el número insuficiente de personal, armas y vehículos y se deja de lado aspectos tales como el liderazgo, la formación y la especialización), g) desorganización, rigidez organizacional e impunidad -la tendencia es a trabajar por estructuras corporativas y no por procesos -que facilitaría la cooperación interinstitucional, a lo que debe sumarse la corrupción. Marcos Pablo Moloeznik (2004), “(In) seguridad pública y narcotráfico en tiempos de transición”, en Jean Rivelois, et al (coordinadores), *Criminalización de los poderes, corrupción y tráfico de drogas*, Págs. 274 y 276.

claro que seguridad pública es ya un asunto de seguridad nacional [...] la inseguridad y la delincuencia organizada amenazan ya al Estado mexicano mismo. Es una amenaza a la paz, a la estabilidad y a la vida de la nación>. Advirtió que derrotar a la delincuencia no será rápido y que implicará costos de vidas humanas. Para tener éxito en esa tarea planteó la necesidad de unir esfuerzos: <El combate a la delincuencia requiere de una verdadera respuesta de Estado y ello exige la acción coordinada de los tres poderes de la Unión, de los órganos de gobierno, de los partidos políticos y de la sociedad entera>.¹⁹⁵

El cambio en el discurso establece otro marco de prioridades. En primer lugar, ya no se valoraba el tráfico de drogas como un peligro a la seguridad nacional, ahora su lugar lo ocupaba la delincuencia organizada, por lo que la *seguridad pública se convertía en asunto de seguridad nacional*. En segundo lugar, en el momento que Calderón señala que el combate a la delincuencia organizada y por ende, la defensa de la seguridad nacional, era un asunto del gobierno, partidos políticos y la sociedad en conjunto, lo que hizo fue comprometer los principios de gobernabilidad y los circuitos del archipiélago político que la integran, sujetándolos (a favor o en contra) a la agenda del poder que los implicaba.

Tiempo después, en una ceremonia ante cadetes de la Escuela Naval Militar en Veracruz, Calderón:

Estableció un paralelismo entre la invasión estadounidense en 1914 y lo que llamó <poderosos y nuevos enemigos que ponen en peligro el bienestar de la nación y de los mexicanos>. Se refirió de manera particular a la delincuencia organizada como amenaza a la seguridad. Calificó de enemigos a quienes con drogas y violencia <tratan de envenenar el cuerpo y el alma de nuestros niños y jóvenes>; y de traidores a quienes se coluden con esos enemigos. Afirmó que la estrategia contra el crimen y la inseguridad, era <integral y de largo plazo>. Enumeró varios puntos de la misma: restablecimiento del poder del Estado en algunas regiones mediante operativos conjuntos; medidas contra la violencia, la impunidad, la corrupción –en especial de cuerpos policiacos <penetrados y coactados en regiones del país>- y la ilegalidad, el rescate de espacios públicos controlados por delincuentes; la recuperación de la confianza; la participación ciudadana en la prevención del delito y contra la corrupción; y, en fin, el establecimiento de una alianza entre gobierno y sociedad civil <para ganar esa batalla>.¹⁹⁶

Si con Salinas y Zedillo la estrategia era la contención del tráfico de drogas, y con Fox fue la exclusión del tráfico de drogas de las esferas del Estado, con Calderón la estrategia se concentra en los criminales y la inseguridad que siembran, con la pretensión de erradicarlos definitivamente. Primero que nada, el discurso se redefine, acota, jerarquiza e individualiza la amenaza; se inscribe contra una ‘razón anti-social’, contra un enemigo particular, un enemigo de la seguridad y la vida: el crimen organizado, y se deja atrás la expresión: lucha contra las drogas que remitía más a un estado de cosas y menos a unas figuras concretas. Se cambia una idea genérica: lucha contra las drogas, por otra igualmente genérica: lucha contra el crimen organizado; términos demasiado abiertos, flexibles y ambiguos que en su receptáculo todo es susceptible de entrar, igual que en el caso de la lucha global contra el terrorismo, allí su peligrosidad.

¹⁹⁵ Luis Astorga, *op. cit.*, Págs. 53 y 54.

¹⁹⁶ *Ibidem*. Págs. 49 y 50.

No obstante, el discurso que establece el combate contra el crimen organizado se manifiesta abiertamente biopolítico: se trata de gestionar e intervenir unas poblaciones, unos grupos extendidos por todo el territorio con una fuerte base social, económica y cultural; se trata de regular su crecimiento, de redistribuir su funcionamiento, de administrar sus bienes (incautados), de marcar el tiempo de su existencia, de debilitarlos y de sacarlos de circulación. Se trata de producir percepciones en televidentes y radioescuchas, que 'comprendan' que se está en combate por ellos, por sus propiedades, por sus vidas, las de sus hijos, sus vecinos, sus familias y su comunidad. Con este cambio en el discurso, se redefine el objetivo y la acción; en adelante se trata del Estado contra el crimen organizado, y una vez que se definen a los adversarios, es decir, que se personaliza al rival, la acción cae por su propio peso: La guerra.*

Al colocar la seguridad pública como un asunto de seguridad nacional, se quiso justificar la presencia del ejército en todos esos territorios otrora de la policía. En efecto, en mayo de 2007 se decretó la creación de un cuerpo especial del ejército denominado Cuerpo de Fuerzas de Apoyo Federal bajo las órdenes del presidente. Desde entonces se lanzó a las calles un impresionante operativo policiaco-militar con el objetivo de recuperar el espacio público en diversas zonas del territorio nacional. Esta acción fue apoyada por los gobernadores de los estados de la república, más no así por el Congreso de la Unión que instaban al ejecutivo federal a fortalecer a las policías de investigación, prevención y protección para evitar que las fuerzas militares realizaran acciones de seguridad pública que por ley le correspondían a los cuerpos policiacos.

De inmediato se ve una correspondencia con la guerra global contra los terroristas en donde van por delante las fuerzas militares. Como ha sugerido Mattelart, la mundialización de la noción de terrorismo ha implicado que cada país adapte su significado de acuerdo a sus propios enemigos. En el caso de México, que se ve inscrito en el perímetro de seguridad hemisférica de Estados Unidos, este enemigo toma la forma del crimen organizado. De ahí que no cayera en raro que tarde o temprano el gobierno mexicano se pusiera, como históricamente lo ha hecho, en la misma frecuencia del gobierno estadounidense: valorando que la existencia de las organizaciones criminales representaban una amenaza contra la seguridad nacional, y anunciando una guerra contra estas organizaciones con las fuerzas armadas por delante.

* "México está envuelto en una confrontación violenta definida como 'guerra' por el *Barómetro de conflictos 2010*, que a mediados del próximo diciembre publicará la Universidad de Heidelberg, Alemania. De acuerdo con el estudio del Investigaciones de Conflictos Internacionales de esta universidad, en la guerra mexicana los contendientes son el Estado y los cárteles de la droga, mientras que el objeto de la disputa lo constituyen el 'predominio regional' y los 'recursos'. Es la primera vez que el *barómetro de conflictos*, publicado desde 1991, otorga al conflicto vinculado con el narcotráfico en México el grado de intensidad 5, 'guerra', máxima categoría dentro de la escala de su metodología. En su edición de 2009 le asignó el grado 4: 'crisis severa'. El instituto clasifica los conflictos en el mundo según su grado de intensidad: El primero es un 'conflicto latente', una diferencia de opinión entre dos o más partes sobre asuntos de interés nacional. El grado 2 atañe al 'conflicto manifiesto', con ejercicio de presión expresa o amenazas de violencia o de castigos económicos. A partir del tercer grado, 'crisis', el conflicto asume un carácter violento, al menos de parte de uno de los contendientes. El cuarto, 'crisis severa', refleja el uso de la violencia de manera repetida y organizada. El grado 5, 'guerra', implica un uso sistemático, continuo y organizado de acciones violentas, de un nivel acorde con las posibilidades máximas de los contendientes y que provoca una destrucción duradera. La decisión del instituto germano de ubicar al conflicto mexicano en el grado 5 no estuvo exenta de deliberaciones. <Discutimos si se trata de un conflicto de alto nivel de violencia, una 'crisis severa', o si lo definíamos como 'guerra'. Al final nos inclinamos por considerar que se trata de una 'guerra adulta'>, dice Friedemann Schirrmeyer, a cargo del capítulo mexicano del estudio. Agrega. <El empleo sistemático y masivo de violencia, especialmente en el norte de México, las numerosas víctimas fatales –criterio que en sí mismo no es exclusivo para hablar de guerra- y la destrucción duradera nos han llevado a optar por el grado de intensidad 5. También influye el uso de armamento pesado, aunque en la mayoría de las acciones se utilizan armas ligeras. La violencia entre cárteles sigue igual de fuerte, pero nosotros nos enfocamos a la confrontación entre el Estado y esas organizaciones delictivas, que al final de cuentas deriva en conflicto político. Subimos en un punto el grado de intensidad, ya que los enfrentamientos en amplias zonas del norte del país han alcanzado una dimensión que se puede definir muy bien con la palabra guerra>" Francisco Olaso (2010), "México asciende a estado de guerra". *Revista Proceso*, México, noviembre, núm. 1778, Págs. 22 y 23.

Tampoco resulta extraño que a la par que se declaraba la guerra contra el crimen organizado, se decidió aceptar la ayuda financiera y militar de Estados Unidos a través de la Iniciativa Mérida, en donde, según cables filtrados por Wikileaks, el gobierno estadounidense intentó incluir un acuerdo antiterrorista, bajo el argumento de que existía la posibilidad de que grupos del crimen organizado que ya empleaban 'tácticas terroristas' pudieran ser instrumentalizados por las organizaciones terroristas globales.¹⁹⁷ Pero eso no es lo único que definen en conjunto México y Estados Unidos, también coinciden cálculos y estiman que la guerra contra el crimen en México debe prolongarse unos diez años más.

Desde la perspectiva de Estados Unidos:

“El general Victor Renuart, jefe del Comando Norte de Estados Unidos (Northcom), declaró que la guerra contra el narcotráfico en México durará de ocho a 10 años más. Y mientras que lamentamos las bajas, tenemos que continuar, ser persistentes, en nuestra asociación con México. Enfatizó: <Necesitamos continuar demostrando a los mexicanos que somos parte de su equipo, que apoyamos sus esfuerzos y que continuaremos asistiéndolos, sea en equipo o capacitación, o en muchos casos permitir que aprendan las lecciones de nuestros esfuerzos integrados en otras partes del mundo>. En este contexto indicó que <se han ampliado los esfuerzos estadounidenses en capacitar a sus equipos militares especiales, en términos de entrenamiento sobre la integración de seguridad pública y militar en una operación como las que hemos hecho en Afganistán e Irak>.¹⁹⁸

Del lado mexicano:

El secretario de la Defensa Nacional, general Guillermo Galván Galván, señaló, que se requiere la permanencia del Ejército en las calles para combatir el tráfico de drogas, por lo menos 10 años. 'A pesar de las muertes de civiles –niños, jóvenes estudiantes y adultos- en los enfrentamientos entre las fuerzas armadas y el crimen organizado, la estrategia se mantendrá, son daños colaterales que son lamentables.¹⁹⁹

Un frío helado recorre la espalda ante la estridencia de estas palabras que sin descanso hacen eco en el corazón; se respira terror y sobrevienen sobresaltos tras sobresaltos: ¡La guerra en México no sólo tiene su paragon con las experiencias en Afganistán e Irak, sino que se tiene planeado que dure entre ocho y diez años más! La perspectiva resulta insoportable en tanto se estima que después de cuatro años de guerra contra el crimen, el país, de punta a punta, es un matadero incontrolable, una fosa común sin fondo. ¿Cuánta violencia puede aguantar un país en ruinas? ¿Cuántos muertos son suficientes para decir, ¡Basta!?

Esta no es una guerra que brota como la viruela de una vez por todas y al mismo tiempo, llenando con ampollas todo el territorio nacional e infectando a la población con su pus mortífera; No. Es una guerra diferida, que rebana la existencia de las poblaciones en fracciones irregulares, en diferente intensidad; es una guerra que se enquistada en unas zonas, mientras que en otras regiones asoma su monstruosidad de manera intermitente. Mientras en unos frentes se combate con mayor violencia, en otros parecería que tal guerra no existe; nada más falso. No se pueden medir las cosas de la misma forma en el sur que en el norte, no son las mismas historias, las

¹⁹⁷ Blanche Petrich. La Jornada. Sábado 12 de febrero de 2011.

¹⁹⁸ David Brooks. La jornada. Viernes 19 de marzo de 2010.

¹⁹⁹ La Jornada. 13 de abril de 2010.

mismas relaciones económicas, sociales y culturales, de ninguna forma. Hay que valorar las cosas desde otras coordenadas.

El conflicto bélico está estrechamente vinculado a la existencia de circuitos de flujos humanos, financieros y materiales de carácter ilegal. Estos circuitos producen y son producidos, no sólo por la ilegalidad, la violación de los derechos humanos, la corrupción y la impunidad, también por la conflagración. Mientras que en una zona del país se agudiza la guerra, en otras se acrecienta la explotación, el hambre y trata de personas; en donde predomina una, subyace la otra y viceversa. Tan sólo hay que reconocer el papel que en todo esto tienen los migrantes que vienen de Centroamérica y Sudamérica; hay que ver cómo están sistemáticamente desprotegidos por los gobiernos de los estados y por el gobierno federal. Asimismo, hay que ver cómo son sistemáticamente secuestrados y asesinados.

También hay que distinguir como en todas esas zonas ‘pacíficas’ del país, en donde por cierto, sube de tono el conflicto bélico, la trata de personas, el tráfico de niños, mujeres y migrantes, el tráfico de órganos, la esclavitud, la pornografía y la prostitución infantil son el menú exclusivo de esos paraísos turísticos. El tercer negocio más rentable después del tráfico de armas y de drogas con cerca de 27 millones de esclavos en su haber a nivel mundial.

Sin duda las palabras del sacerdote Flor María Rigoni definen con precisión la situación que se vive en México:

<Estamos en una guerra civil no declarada. Hoy en México casi todo ciudadano puede ser víctima de asalto, robo, secuestro y muerte>. Rigoni hizo un recuento de los que desde hace una década denomina <frontera vertical de México, que corre del Suchiate al río Bravo, convertida en un cementerio sin cruces y en guerrilla de caminos de extravíos>. La sociedad, apuntó, es hoy <un espectador neutral, casi sentado en las gradas de este nuevo coliseo, mirando a los nuevos gladiadores. La sociedad es igualmente responsable de haber formado desde sus instituciones (religiosas, educativas, públicas, de seguridad) a los criminales>.²⁰⁰

En este mismo sentido, otro sacerdote, Alejandro Solalinde declara respecto a la migración en el contexto de guerra: “México es un cementerio de migrantes centroamericanos y sudamericanos”.²⁰¹

Es una guerra civil dentro de la cual se decide la excepción, es decir, en su propia dinámica se presentan múltiples procesos en donde se decide diariamente a quiénes se les deja vivir, a quiénes se les hace morir y a quiénes se les rechaza hacia la muerte. Es una guerra que en todos sus márgenes y desde su núcleo produce la zoe como condición humana de un individuo colectivo que habita el espacio bélico y cuya condición jurídica cae en un agujero de indeterminación: el *homo sacer*.

El mismo Sicilia designó (en su carta de denuncia contra el crimen) esa forma de vaciamiento con el término que Giorgio Agamben reactivó para describir al sujeto central del estado de excepción: zoe. Es la figura que los griegos empleaban para describir a quien había sido expulsado de la polis: un cuerpo extraído de la ley, una cosa, un objeto más. Una zona no tanto de la indiferencia sino de la apatía y la desafección. Ahí donde comienza todo aquello que vuelve a la muerte una estación sin axiomas ni códigos. Agamben recurre a otra figura... *homo sacer*. El hombre vacío o vaciado... es esta peculiar condición jurídica la que permitió al fascismo, por

²⁰⁰ Fabiola Martínez. La Jornada. Sábado 22 de octubre de 2011.

²⁰¹ Karina Avilés y Octavio Vélez. La Jornada. Martes 4 de enero de 2011.

ejemplo, presentar el exterminio como un ejercicio para lograr el orden y el 'fin de la decadencia'. En Cuernavaca, la protesta se dirige precisamente contra el decreto (nunca oficialmente decretado) de la condición en la violencia mexicana del homo sacer... El Estado no puede, en nombre de una 'guerra', escapar de su responsabilidad.²⁰²

La declaración de guerra contra del crimen tiene como aspecto central la lucha por la seguridad pública, por esta razón, los costos los paga la población civil, situación que propicia mayor incursiones militares y por lo tanto, más muertos; pone el presupuesto (mediante impuestos) para financiar las campañas de guerra y compra de armamento; aporta un alto grado de pánico y sometimiento ante la violencia, dejando en manos de cualquier tipo de 'justicia' la modulación del terror. La famosa seguridad pública simplemente no existe, en el mejor de los casos se reduce a una malograda declaración de principios refundidos en el discurso político-electoral por conducto mediático.

La sospecha detrás de la guerra

Primero, la sospecha. El periodista Jacobo Zabludovsky expone la interrogante:

Frente a nuestra derrota en esta guerra, es hora de pensar si no es otra la guerra verdadera. Sólo así, admitiendo la posibilidad de que la causa de la muerte de 30 mil personas en este lapso no sea el narcotráfico, podríamos llegar a saber contra quien peleamos de verdad y hacerle frente en lógica consecuencia. En lugares tan distantes y otrora plácidos como Acapulco, Cuernavaca, Monterrey se descubrían asesinatos en masa, secuestros y ejecuciones televisadas, entre otros el del hermano de la ex procuradora de Chihuahua, la muerte violenta en Ciudad Juárez de cinco estudiantes, dos de ellos de Texas, los levantones de policías y civiles en cualquier esquina de la República. La realidad es la de un país donde las escaramuzas pueblerinas o rurales han dado paso a combates sofisticados, con estrategias basadas en armas de última factura, entre centenares de contrincantes de uno y otro ejército.

En resumen, el problema es más profundo que un combate entre el dueño de la hipoteca y los probos rancheros: afecta la estructura del país, su existencia como estado libre y respetuoso de las libertades. En la época de un mundo bipolar podríamos achacar el asunto a los soviéticos. Hoy no es tan fácil la respuesta a la pregunta: ¿A quién beneficiaría la desestabilización de México? ¿Quién puede tener interés en llevarnos a una situación anárquica? Estamos obligados a preocuparnos, a evitar soluciones extra constitucionales, proyectos salvadores de personajes, instituciones o gobiernos, nacionales o extranjeros, dispuestos a sacrificarse por nosotros: lejos de cualquier alarmismo, tómese en serio este aviso a tiempo. Empecemos a definir contra quien peleamos.²⁰³

Para dar un sentido más amplio a la interrogante de Zabludovsky es necesario volver a Foucault y recordar que una vez que el Estado se abrogó el derecho y los medios para hacer la guerra y con ello, la facultad exclusiva de contar con instituciones militares, desde entonces y hasta la actualidad, la guerra no ha dejado de representar el sustrato permanente de todas las instituciones de poder, porque las leyes, el derecho y la paz que representan dichas instituciones emergen de la guerra. Su finalidad es el control político, penal y social de la población. Por ello, la guerra desgarrar

²⁰² Ilán Semo. La jornada. Sábado 16 de abril de 2011.

²⁰³ Jacobo Zabludovsky. El Universal. Martes 9 de noviembre de 2010.

continuamente todo el cuerpo social y pone a cada individuo de un lado de la trinchera o del otro.

Según Foucault, esta concentración de la guerra a cargo del Estado inaugura una era de ortopedia social, una era de control social de la población: una biopolítica. Por esta razón la guerra ya no se entenderá como idea dominante en términos de esclavitud o de conquista, sino de diferencias étnicas y de lenguas, diferencias de fuerza y vigor, de energía y violencia, de ferocidad y barbarie. La guerra será una guerra de razas.

En este sentido, lo que predominara será el racismo, cuyo campo de aplicación se ciernen sobre la vida biológica, social y cultural. La guerra en su cifra racista reaparece en las biopolíticas de exclusión de lo política y socialmente peligroso y lo étnicamente impuro, de ahí la puesta en marcha de todas esas dinámicas inmunitarias para enfrentar el 'peligro' en ciernes, y ahí también la voluntad de ese poder de dictar quien debe vivir y a quién se le rechaza hacia la muerte o de plano, a quién se le extermina.

La guerra contra el crimen no tiene como propósito la esclavización del enemigo o la conquista de territorios ocupados (esto es secundario), sino la de una confrontación en donde lo que se pone en juego es quien detenta mayor fuerza: *“Yo quería todos los juguetes, todo eso, todos los instrumentos necesarios para ser superiores a los criminales”* (Calderón respecto al Bunker que se mando hacer)-; su premisa es aplicar a la violencia del contrincante una violencia mayor a través de las instituciones de gobierno: *“El combate a la delincuencia requiere de una verdadera respuesta de Estado”* (otra vez Calderón)-. El objetivo de esta guerra es la población misma, ya se trate de los delincuentes o de sus posibles cómplices o sea, todos: *–Calificó de enemigos a quienes con drogas y violencia tratan de envenenar el cuerpo y el alma de nuestros niños y jóvenes; y de traidores a quienes se coluden con esos enemigos.* (Por supuesto, Calderón)-. Y ante la evidencia de estar perdiendo la guerra, el soberano apela a los cadáveres de la modernidad: *–“Hoy les digo que eso no puede y no va a ocurrir porque tenemos la razón, porque tenemos la ley y porque tenemos la fuerza, vamos a ganar”-* (Sin duda, Calderón).

Para aplicar contra los delincuentes las acciones biopolíticas propias de la guerra global contra el terrorismo es necesario reencausar el orden del discurso, encerrando en un mismo campo semántico el significado de las acciones de los criminales con las de los terroristas para dar cabida a la aplicación de medidas similares a las que se emplean en la guerra global emprendida desde 2001.

Claudia R. Villacorta, parafraseando a Hinkelammert, advierte que la sociedad globalizada requiere construir permanentemente monstruos con una clara intención de legitimar la violación de los derechos humanos con la bandera de la defensa de los derechos humanos. Toda propaganda de seguridad se aliena a esta visión y muestra a los 'monstruos' como imagen invertida de la realidad, de tal forma que se busca lograr un consenso social de que estos deben ser eliminados.²⁰⁴

Bernard Henri-Lévy lo expresa de otra manera. En la guerra global contra el terrorismo la fabricación artificial del Otro constituye una condición fundamental para construir la figura del enemigo (y del aliado) y con ello, echar a andar las políticas inmunitarias correspondientes para que la población las aprenda y reproduzca en su vida cotidiana:

Puesto que la sociedad sufre de esta falta de alteridad, puesto que su antiguo rival ha desaparecido y ya no siente a su lado esa sombra familiar, puesto que esta positividad nueva le produce vértigo, se dedica a buscar unas rivalidades ficticias,

²⁰⁴ Claudia R. Villacorta, (2010), *Zonas de indecibilidad de la vida*, Pág. 4.

unas apariencias antagónicas, unas exterioridades ventajosas cuya virtud sería la de desempeñar el papel del Otro, sin ser del todo él. Como por ejemplo... la rivalidad del terrorismo. Se adoptará un aire marcial y se dirá: ¡El terrorismo es el enemigo! ¡Guerra total al terrorismo! O la rivalidad de la delincuencia, percibida de nuevo, sin un verdadero examen ni un verdadero motivo, como un todo. Y para ello contribuimos y elaboramos esa quimérica imagen del <delincuente> que vaga por nuestras ciudades codiciándolas y dispuesto a dominarlas –alimentando, al mismo tiempo, el discurso de la seguridad pública.

Y construimos también, por supuesto, la imagen del <inmigrante>, otra figura maléfica y portadora de todos los pecados cuyo problema no cesa de examinar la modernidad democrática, tanto la izquierda como la derecha, bajo todos o casi todos los gobiernos. Y para enfrentarnos a él no se retrocede ante nada: ni ante la infame persecución de los inmigrantes clandestinos; ni ante el riesgo de que este activismo policial comprometa la confianza depositada en el Derecho; ni ante el inconveniente... de que se vean cuestionados algunos de nuestros principios republicanos más sólidos; ni, finalmente, ante la perspectiva... de permitir que se instauren medidas de excepción que nunca se sabe hasta dónde pueden llegar, el tiempo que pueden durar ni el tipo de hábito que provocan en la ciudad.²⁰⁵

Esta operación policiaco-semántica se viene realizando progresivamente por parte del gobierno estadounidense, a través de una serie de declaraciones que dan cuenta de la voluntad de hacer parecer a los grupos delictivos de la droga como parte de las organizaciones terroristas globales.

En septiembre de 2010 la secretaria de Estado Hillary Clinton, en una expresión que hace eco de los mejores momentos de la doctrina Reagan sobre la guerra de baja intensidad, declaró que:

En México la amenaza del narcotráfico se está transformando en algo semejante a una ‘insurgencia’, en la cual los capos ‘controlan ciertas partes del país’...<Enfrentamos –considero– la creciente amenaza de una red bien organizada, una amenaza del narcotráfico que, en algunos casos, se está transformando en, o haciendo causa común, con lo que nosotros consideramos una insurgencia en México y en Centroamérica>.²⁰⁶

Un mes después, Clinton pasó de la asociación de los narcotraficantes con grupos insurgentes, a la vinculación abierta con prácticas terroristas:

Estados Unidos puede hacer más para ayudar a México a combatir los cárteles de las drogas, los cuales han comenzado a conducirse como terroristas y grupos insurgentes, manifestó la secretaria de Estado de Estados Unidos, Hillary Clinton, quien agregó: <Están organizados más como paramilitares>. Clinton vinculó a las agrupaciones de narcotraficantes con los terroristas.²⁰⁷

En el mes de enero de 2011, el ex administrador y ex jefe de operaciones de la DEA, y director de la consultoría Grupo Internacional Spectre, Michael Braun, señaló que “los cárteles mexicanos están adoptando estrategias muy parecidas a las de grupos terroristas”.²⁰⁸

²⁰⁵ Bernard-Henri Lévy (1995), *La pureza peligrosa*, Págs. 173 y 174.

²⁰⁶ La Jornada. Jueves 9 de septiembre de 2010.

²⁰⁷ La Jornada. Domingo 17 de octubre de 2010.

²⁰⁸ El Universal. Viernes 14 de enero de 2011.

El 8 de febrero de 2011, el subsecretario del ejército de Estados Unidos, Joseph Westphal, declaró que en México existía ‘una forma de insurgencia’ encabezada por los cárteles de la droga que potencialmente podrían tomar el gobierno de México, lo cual implicaría ‘una respuesta militar estadounidense’.²⁰⁹ Un día después la titular de la seguridad interna de Estados Unidos, Janet Napolitano declaró abiertamente que en el gobierno estadounidense se estaba planteando la posibilidad de que existiera algún vínculo entre Al Qaeda y las organizaciones criminales de la droga de México.²¹⁰

La agresión contra dos agentes del Servicio de Inmigración y Aduanas del gobierno estadounidense en territorio mexicano, perpetrado el martes 15 de febrero de 2011, en donde uno fue asesinado y el otro herido, propició que la secretaria Napolitano y el titular del Departamento de Justicia, Eric Holder, anunciaran que se formaría una fuerza de tarea especial encabezada por el FBI para asistir al gobierno mexicano en la investigación de dicho atentado. Esta fuerza de tarea especial arribó un día después al Estado de San Luis Potosí para encabezar la investigación del crimen, en donde también participaron funcionarios de la Secretaría de Seguridad Pública y la Procuraduría General de la República.

El miércoles 30 de marzo, el jefe del Comando Norte, el almirante James Winnefeld, declaró ante el Comité de Servicios Armados de la Cámara de Representantes que al calcular los 40 mil millones de dólares que fluyen de Estados Unidos a México en beneficio de los *cárteles* mexicanos, y se los compara con el presupuesto de las fuerzas militares del mundo, estas organizaciones ocuparían uno de los diez primeros lugares.²¹¹ Estas declaraciones se realizaron en un momento en el que había salido a la luz el escándalo suscitado por el operativo *Rápido y furioso*, llevado a cabo por autoridades estadounidenses, en el que se avalaba el contrabando de armas a México, y en donde también se descubría que el gobierno estadounidense realizaba vuelos no tripulados en territorio mexicano con el consentimiento del gobierno de Calderón.

Como golpe de bota sobre el pavimento resuenan una tras otra estas declaraciones que progresivamente van subiendo de tono como una marcha marcial: uno, dos; uno dos; uno, dos; uno, narcotraficantes; uno, cárteles; uno, criminales; uno, insurgencia; uno, terroristas; uno, cambio de juego; uno, intervención; uno, dos; uno, dos; uno, dos...

Estas son las señales que se escuchan desde el gobierno de Estados Unidos y que algunos individuos, los pocos, ponen atención y discuten sobre ello desde distintos lugares. Alfredo Jalife, aporta el puno de vista geopolítico:

El desfondado México calderonista está a punto de ser fagocitado por el esquema del Comando Norte (NorthCom)... que ahora delinea la esfera de control militar estadounidense de toda América del Norte, que incluye a Canadá y México, con el fin de capturar los hidrocarburos del Golfo, al tiempo que afianza su presencia bélica hasta Colombia (donde ha instalado siete bases militares) mientras domina gradualmente su nuevo <mare nostrum>: el mar Caribe con las recientes ‘adquisiciones’ de Honduras y Haití. ¿Cuántas bases militares instalará Estados Unidos en suelo mexicano con la anuencia tácita de Calderón, sosia del colombiano Uribe? Todo lo que opera Calderón –desde su ‘reforma energética’ de ‘desnacionalización de Pemex’, pasando por su hilarante ‘guerra contra el narcotráfico’, hasta su más reciente propuesta de ‘reforma laboral’ neoliberal– conduce ineluctablemente al control militar de los hidrocarburos del Golfo de México

²⁰⁹ La Jornada. Miércoles 9 de febrero de 2011.

²¹⁰ La Jornada. Jueves 10 de febrero de 2011.

²¹¹ David Brooks. La Jornada. Jueves 31 de marzo de 2011.

por el Comando Norte, cuyos alcances rebasan la esfera propiamente bélica y alcanzan hasta la intimidad de la salud y la salubridad, en caso de pandemias reales o montadas, como la influenza calderonista, con la colaboración maligna de la organización Mundial de Salud, según ha denunciado correctamente el Parlamento Europeo.²¹²

Luis Farías centra su aporte en la ruta colombiana que sigue México:

La colombianización de México no está lejos. En Colombia, nuestros vecinos del norte, bajo la excusa del combate al narco-terrorismo, han instalado siete bases militares con alcance balístico hasta la Antártica. La guerra de Calderón además de ser un error y una torpeza, obedece a un plan y tiene un propósito entreguista: doblegar las últimas salvaguardas de México, instituciones públicas y armas nacionales, de cara a los intereses del gran capital estadounidense.²¹³

Raúl Jiménez sitúa la discusión en las implicaciones de la ampliación del perímetro de seguridad:

En un artículo precedente, planteamos que la aprobación del esquema del Join operating agreement por el consejo de administración de Pemex para la exploración, explotación y desarrollo de los campos maduros a lo largo de 60 años - 30 iniciales y otros tantos de prórroga- es coincidente con los planes de expansión del perímetro de seguridad energética, nacional y hemisférica de los Estados Unidos. La famosa Iniciativa Mérida fue fraguada por la DEA –la agencia antinarcóticos de los estados Unidos- antes de que Felipe Calderón asumiera el poder, y que de ahí emergió la determinación de aplicar toda la fuerza del Estado contra el crimen organizado. Ello podría explicar los insólitos acontecimientos a los que se ha estado refiriendo la prensa escrita:

I) el fondeo de la Iniciativa Mérida con cargo a las partidas presupuestales inherentes a la Ley de Gastos Suplementarios aprobada por el Capitolio, de las cuales asimismo se financian las guerras de Irak y Afganistán; II) la instalación de un centro de espionaje en pleno Paseo de la Reforma operado íntegramente por personeros de la DEA y la CIA y numerosos agentes con experiencia en el diseño de planes contrainsurgentes; III) la participación de las Fuerzas Armadas en maniobras conjuntas con el Comando Norte del pentágono; IV) la asistencia de militares de alto rango a cursos en la escuela de la Américas sobre estrategias para eludir la aplicación de la normatividad humanitaria emanada del artículo tercero común a los cuatro Convenios de Ginebra, referente a los conflictos armados de carácter interno; V) envío de comandos nacionales a talleres de entrenamiento en la SEAL, la unidad de élite de la marina de los Estados Unidos; VI) funcionamiento de grupos binacionales de alto nivel en los que se da cuenta y razón pormenorizada del avance de las políticas de seguridad nacional; VII) la intervención de ejércitos privados en operativos de alta precisión; VIII) la propagación del término narcoinsurgencia para legitimar la tesis de la eventual intervención u ocupación territorial nacional, a la manera de la expedición punitiva de 1916 emprendida por el general Pershing en contra del jefe de la División del Norte.²¹⁴

El Subcomandante Marcos pone el acento en las connotaciones biopolíticas de la guerra:

²¹² La Jornada. 24 de marzo de 2010.

²¹³ Luis Farías Mackey (2010), "El ruido y el llanto. Vivir en México en tiempos de guerra fallida". *Revista METAPOLÍTICA*, México, julio-septiembre, vol. 14, núm. 70, Pág. 18.

²¹⁴ Raúl Jiménez Vázquez (2011), "La mano que mece la cuna", *Revista Siempre*, México, enero, núm. 3004, año LVII, Págs. 52 y 53.

La irrupción de la guerra en la vida cotidiana no viene de una insurrección, ni de movimientos independentistas o revolucionarios, viene como todas las guerras de conquista, desde el Poder. Y esta guerra tiene en Felipe Calderón Hinojosa su iniciador y promotor institucional. ¿Ganan los Estados Unidos con esta guerra local? Dejando de lado las ganancias económicas y la inversión en armas, parque y equipos, el resultado es una destrucción/despoblamiento y reconstrucción/reordenamiento geopolítico que los favorece. La guerra está destruyendo el último reducto que le queda a una nación: el tejido social; es la meta a seguir.²¹⁵

Al vincular a los narcotraficantes con acciones insurgentes y con grupos terroristas se está abriendo la gran puerta para que el problema que una vez se definió como lucha contra las drogas y hoy guerra contra el crimen organizado, sea valorado como terrorismo. Lo que en la retórica del gobierno estadounidense viene a suponer que la guerra en México es asunto de seguridad de Estados Unidos. Con ello se abre la puerta a toda posibilidad de intervención a la manera en que se realizó en Irak o Afganistán. Un rasgo de esta intervención que se presenta a medida que sube el tono de declaraciones de funcionarios estadounidenses sobre la violencia que se vive en México la puso en evidencia el periódico New York Times, el domingo 7 de agosto de 2011, al afirmar que:

Nuevos agentes de la CIA, civiles del Pentágono, militares retirados y agentes de la DEA (agencia antidrogas) se están desplegando en México, al ampliar Washington su papel directo en la guerra antinarcóticos en el país vecino. De hecho hasta está considerando emplear contratistas de seguridad privados, con iniciativas diseñadas para evadir leyes mexicanas que limitan la presencia de fuerzas de seguridad extranjeras en el país, reportó el periódico The New York Times. En la base militar mexicana, un equipo integrado por menos de 24 agentes de la DEA y la CIA, junto con militares retirados del Comando Norte del Pentágono, instala un centro de inteligencia basado en el modelo de los centros de fusión que Estados Unidos opera en Afganistán e Irak para vigilar a grupos insurgentes.²¹⁶

Ante esta nota del periódico The New York Times ¿Qué responde el gobierno mexicano? “<Este no es un tema nuevo, ha venido ocurriendo desde hace mucho tiempo. Estas personas participan en varios esquemas de cooperación y su número y ubicación es un tema reservado por causas de seguridad>, señaló ayer la secretaria de Relaciones Exteriores, Patricia Espinosa Cantellano”.²¹⁷

La guerra que se vive en México la sitúan en un movimiento irregular de creciente violencia, es más, en la medida que avanza su complejidad, ahonda su indefinición, ya que, de acuerdo a los parámetros propuestos por Welzer y Kaldor, el conflicto se caracteriza por no admitir una distinción clara entre el estado de guerra y el de paz, ni tampoco entre violencia legítima y violencia criminal; lo mismo se puede decir de los combatientes, muchas veces resulta difícil distinguir a un bando de otro y el tipo de confrontación que se lleva a cabo, además:

hay cada vez más <warlords>, ‘señores de la guerra’ privados, cercanos al gobierno o a la oposición, y son ellos los que organizan la violencia a fin de que los grupos económicos poderosos conserven el poder para explotar de manera criminal materias primas como los diamantes, maderas nobles o el petróleo, o bien para

²¹⁵ Hermann Bellinghausen. La Jornada. Martes 15 de febrero de 2011.

²¹⁶ La Jornada. Lunes 8 de agosto de 2011

²¹⁷ La Jornada. Jueves 27 de octubre de 2011.

producir y exportar drogas, por lo cual estos señores de la guerra justamente están más interesados en perpetuar la guerra, y no en ponerle fin.²¹⁸

Frente a este estado de cosas se puede vislumbrar que el principio de seguridad se ha convertido en la principal categoría política del discurso global dominante, la cual adquiere un estatus narrativo desde donde se trata de nulificar, controlar, gestionar todo principio de gobernabilidad, ya sea que venga del poder estatal o de los circuitos del archipiélago político o en conjunto; funcionando como un paradigma que se despliega entre el orden y el desorden, no para suprimir el segundo, sino para administrarlo.

Se apela al principio de seguridad para proteger una vidas que se consideran dignas de ser salvaguardadas de los riesgos que representan otras vidas, indignas y peligrosas. Igualmente, se acude al principio de seguridad para expulsar poblaciones o impedirles el paso, para levantar muros, para vigilar poblaciones; para producir guerras de un territorio a otro, para declarar estados de excepción y hacer de la excepción la regla.

También se alude al principio de seguridad para reordenar políticas, instituciones, presupuestos, programas y poblaciones, así como para construir plataformas electorales a la medida. Porque en todas partes, el discurso que predomina es el de los académicos bien pagados, sin duda algunas superestrellas de los medios de información, políticos de barandilla y una caravana de empresarios 'sensibles' que acusan en nombre del pueblo (pueblo al que ni siquiera se acercan salvo con encuestas) que la mayor demanda es la seguridad.

Pero esta seguridad siempre es la seguridad pública, no la seguridad social, ciudadana o humana. Y con excepción de la primera, dicen los que saben, los demás tipos de seguridad es asunto y responsabilidad de cada individuo; la seguridad pública, en cambio, es obligación del Estado, aunque éste tiende cada vez más a subrogar la seguridad a empresas privadas, o a delegarla en Estados todopoderosos.

Pero este principio de seguridad va más al fondo, hasta la subjetividad de los individuos, reordena sus formas de concebir la libertad, trastoca las relaciones que entablan, la manera en que conciben el territorio, al Otro, y resignifica eso que se llama valores democráticos, hace añicos la frágil solidaridad entre familias, vecinos y eso que hoy es olvido, la comunidad.

El archipiélago de seguridad

¿Cómo se construye el Estado penal? ¿Cuál es el enclave biopolítico de los principios de seguridad manifestados en el territorio inmediato? ¿Cómo se producen las dinámicas inmunitarias en el día a día? ¿Cuáles son los caminos que toman las medidas excepcionales en el hábitat de los individuos? ¿Qué papel juegan en todo esto la tecnología y la información? ¿Son, efectivamente, los espacios inmediatos de los individuos, reflejo de las políticas de seguridad hemisférica o también están determinadas por otros discursos paralelos?

Un acercamiento argumentativo que busque una explicación a estas interrogantes impele a que se aborden a partir de la última pregunta. En este sentido, hay que señalar que la imposición de las políticas de seguridad hemisférica, luego del 11 de septiembre de 2001, sólo vino a acelerar, profundizar y reforzar determinados

²¹⁸ Harald Welzer, *op. cit.*, Pág. 159.

dispositivos de control y vigilancia que ya se venían operando en algunas ciudades de América Latina, las cuales tienen su raíz en la proclama de ciertos políticos, intelectuales, gentes de medios informativos y empresarios que abogaban, por un lado, en la reducción de las atribuciones del Estado social, y por el otro, en el despliegue del brazo penal de ese mismo Estado.

Con el surgimiento de las políticas neo-liberales aparecen ciertas doctrinas ‘científicas’ que vinculan explicaciones biológicas con postulados económicos (el libre mercado), que relacionarán la presencia de la delincuencia con procesos sociales como la pobreza, el desempleo, la marginación y la segregación. Estas explicaciones sostienen la idea de que las políticas proteccionistas derivadas del Estado benefactor producen individuos irresponsables, dependientes e improductivos. En realidad, dicen estas doctrinas, la criminalidad no se relaciona con la condición social y económica de la población, sino que es un acto que atañe exclusivamente a cada individuo de forma particular, independientemente si está sumido en la pobreza, el desempleo u otros estados de deterioro social. Estas doctrinas desembocarán en la doctrina de la Tolerancia Cero.

En 1969, Arthur Jensen publicó en la *Harvard Educational Review*, un artículo en donde afirmaba, después de aplicar tests de inteligencia a blancos y negros, que los resultados arrojaban que la diferencia entre ambos era de orden genético, por lo que ningún programa educativo podría saldar tales diferencias ya que estaban inscritas en su ‘naturaleza’. A partir de lo anterior, Jensen sugirió que los negros debían ser educados para trabajos mecánicos, mientras que los blancos debían ser educados para tareas que requerían habilidades y conocimientos superiores. Pero esto no quedó ahí, con base en los planteamientos de Jensen, Richard Herrnstein, psicólogo de Harvard, extendió la inferioridad genética de los negros a la clase obrera:

Las clases privilegiadas del pasado probablemente no eran muy superiores biológicamente a los oprimidos, motivo por el que la revolución tenía buenas posibilidades de éxito. Al eliminarse las barreras artificiales entre las clases, la sociedad ha estimulado la creación de barreras biológicas. Cuando la gente pueda acceder a su nivel natural en la sociedad, las clases más altas tendrán, por definición, mayor capacidad que las inferiores.²¹⁹

En función de lo anterior se desprenderá todo el postulado que hoy en día es letra sagrada de las democracias liberales: la igualdad de oportunidades, que a decir de algunos, parte del determinismo genético, o como hoy se dice, de la carga genética de cada individuo, la cual, dicho sea de paso, no está distribuida igualitariamente, según la afirmación de Herrnstein. Al determinismo genético debe seguirle la autorresponsabilidad del individuo, ya que una vez que se ve ‘libre’ de los determinismos sociales artificiales, será responsabilidad de este individuo moverse en la jerarquía social, en los diversos niveles educativos, y en el mundo laboral, claro, hasta donde sus genes se lo permitan, o, como dicen los biólogos en la actualidad, hasta donde las determinaciones físico-químicas que organizan las partes del cuerpo humano lo hagan posible.

Ambos postulados fueron bien recibidos por la administración de Nixon, a través de Daniel P. Moynihan, abogado del gobierno estadounidense, el cual buscó retirar la asistencia social a los pobres. De esta manera se fue perfilando una explicación biológica, dígase científica, de la pobreza. Era un intento de arribar a un sistema de explicación global de la existencia social de hombres y mujeres, que se fundamentaba

²¹⁹ Lewontin. Rose y Kamin, *op. cit.*, Págs. 30, 32 y 89.

en dos principios: En el primero sostenía que los fenómenos sociales eran consecuencia directa del comportamiento de los individuos y en el segundo principio se afirmaba que los comportamientos individuales eran consecuencia directa de sus características innatas.

A partir de este postulado se estaba en posibilidad de sostener políticamente que las desigualdades sociales, económicas y de poder eran consecuencia directa de las diferencias genéticas de los individuos, por lo que ninguna política, ni programa, ni intervención de ninguna clase produciría cambio alguno en la condición de nadie y por lo tanto, tampoco en la estructura social y económica, salvo ciertos programas de ingeniería genética o ajustes en el plano jurídico y aún así.

Esta premisa política sobre el determinismo genético de la sociedad posibilitó la construcción de diversos modelos explicativos de la violencia, la criminalidad y las actitudes antisociales, que localizaban el origen de dichas 'desviaciones' en el cerebro de los infractores, en una anomalía que se podía corregir o aminorar con pastillas o cirugía. De lo antes mencionado una cosa debe resaltarse, al localizar la criminalidad en los genes contenidos en el cuerpo humano, lo que en realidad se está proponiendo es que todo hecho criminal es única y exclusivamente responsabilidad de cada individuo y ya no, una manifestación o consecuencia de diversos fenómenos sociales, culturales y económicos.

Bajo esta superficie discursiva y en pleno desarrollo de la economía de libre mercado, la desregularización del trabajo asalariado y el deterioro de las protecciones sociales impulsadas por la administración Reagan, cobraron relevancia un conjunto de instituciones que dieron asesoría a dicha administración y cuyos agentes se dieron a la tarea de producir diversos planteamientos que tenían como propósito justificar intelectualmente el desmantelamiento del modelo keynesiano e impulsar, por un lado, el debilitamiento y retroceso del sector social del Estado y por el otro, el despliegue de su brazo penal.

La principal institución a cargo de esta tarea fue el Manhattan Institute, organismo neoconservador, fundado por Anthony Fisher –mentor de Margaret Thatcher- y William Casey –quien llegaría a ser director de la CIA- abocado a la aplicación de los principios de la economía de libre mercado a los problemas sociales. Del Manhattan Institute se originaría la 'teoría de las ventanas rotas' y la política de la 'tolerancia cero' que más tarde serían impulsadas en distintas partes de Europa y América Latina.

Sería el Manhattan Institute, a mediados de la década de 1980, quien ofreció al politólogo Charles Murray 30 mil dólares y dos años para escribir *Losing Ground: American Social Policy, 1950-1980*, libro de cabecera de Reagan que lo inspiró para desmantelar todo fundamento del Estado benefactor. Loïc Wacquant, señala que el texto de Murray, brindó un aval seudocientífico a la política de descompromiso social; en este texto Murray sostenía que la excesiva generosidad de las políticas de ayuda a los indigentes era la responsable del ascenso de la pobreza en los Estados Unidos: esta ayuda a los pobres recompensaba la inactividad e inducía a la degeneración moral de las clases populares, promoviendo de manera especial las uniones 'ilegítimas', consideradas por Murray como la causa de todos los males de las sociedades modernas, entre otras, la violencia urbana.

Wacquant menciona que la obra de Murray apareció en el momento más alto de la popularidad de Reagan e iba en el mismo sentido que la corriente política dominante (reducción al mínimo del Estado social), el libro se convirtió en un 'clásico' del debate sobre la ayuda social en Estados Unidos. Pero la inspiración de Murray no se detuvo allí, después de sostener que el Estado era la principal fuerza nociva responsable de

los males de la sociedad, tesis escrita en su libro *In Pursuit of Happiness and Good*, siguió con otro texto, en coautoría con Richard Herrnstein, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, en donde señalaban que las desigualdades raciales y de clase en los Estados Unidos reflejaban las diferencias individuales de la capacidad cognitiva:

Según *The Bell Curve*, el coeficiente intelectual determina no sólo quien ingresa a la universidad y tiene éxito en ella, sino además quién queda desocupado o se hace millonario, quién vive en los sacramentos del matrimonio y no en una unión libre ('las uniones ilegítimas –uno de los grandes problemas sociales de nuestra época- están muy fuertemente vinculadas al nivel de inteligencia'), si una madre cría como es debido a sus hijos o los descuida, quién cumple a conciencia con sus deberes cívicos...

Como cabía de esperar, el CI rige igualmente la propensión al crimen y a la cárcel: uno se convierte en criminal no porque padezca privaciones materiales en una sociedad no igualitaria, sino porque sufre carencias mentales y morales. 'Mucha gente tiende a creer que los criminales son personas que proceden de los <barrios malos> de la ciudad. Y tienen razón, en la medida en que en esos barrios residen en cantidades desproporcionadas los individuos de baja capacidad cognitiva'. En resumen, todas las <patologías sociales> que afligen a la sociedad americana se 'concentran de manera muy marcada en la parte baja de la distribución del coeficiente intelectual. De ello se sigue lógicamente que el Estado debe prohibirse intervenir en la vida social para intentar reducir las desigualdades fundadas en la naturaleza, so pena de agravar los males que trata de aliviar al perpetuar 'las perversiones del ideal igualitario originado en la Revolución Francesa' Puesto que, 'ya sean jacobitas (sic) o leninistas, las tiranías igualitarias son algo peor que inhumanitarias: son inhumanas'.²²⁰

A principios de la década de 1990, el Manhattan Institute organizó una conferencia sobre la Calidad de Vida; el planteamiento principal indicaba que el 'carácter sagrado de los espacios públicos' era indispensable para la vida urbana, mientras que el desorden en el que se complacen los pobres es el abono natural del crimen. Wacquant señala que entre los participantes a ese debate se encontraba el fiscal de Nueva York, Rudolph Giuliani, del cual extraería los temas de su campaña a la alcaldía de la cual saldría victorioso en 1993:

Todos los relatos sobre la promoción del Manhattan Institute a la escena pública señalan que Rudolph Giuliani garrapateaba furiosamente en su libreta de notas durante esas conferencias, e informan de la presencia habitual de sus consejeros en las reuniones que se realizaban en ellas. El mismo alcalde reconoció públicamente en varias ocasiones su deuda 'intelectual' con el instituto.²²¹

El propio Wacquant señala que con la ayuda del Manhattan Institute, la maquinaria propagandística de Giuliani logro imponer la tesis de la represión policial como única solución posible a los desvíos congénitos de las clases peligrosas, dígase, las clases populares. Dicho discurso no sólo promovía la responsabilidad individual del criminal como único factor explicativo de los delitos, también explicaba las temáticas individualistas y utilitarias promovidas por la doctrina neo-liberal.

En los hechos, Giuliani puso en marcha la política de tolerancia cero, que supuestamente había producido cambios espectaculares en la reducción del crimen en

²²⁰ Loïc Wacquant (2000), *Las cárceles de la miseria*, Págs. 26 y 27.

²²¹ Ibidem. Pág. 73.

la ciudad de Nueva York. Esta política se basa en la 'teoría de la ventana rota', elaborada por James Q. Wilson y George Kelling en 1982, en un texto de nueve cuartillas publicado en la revista cultural *The Atlantic Monthly*.

Esta teoría sostenía que:

La represión inmediata y severa de la menor infracción o disturbio en la calle engloba la comisión de delitos penales más graves, al restablecer un clima saludable de orden. Así, a partir de 1993 se suponía que toda persona atrapada mendigando o merodeando la ciudad, escuchando la música en tono muy alto dentro de su coche, arrojando botellas vacías o escribiendo graffitis en la calle, o incluso infringiendo una mera ordenanza municipal, sería automáticamente arrestada e inmediatamente enviada a la cárcel. <Si uno orina en la calle, va a la cárcel. Vamos a reparar las ventanas rotas, es decir, castigar los más ínfimos indicadores externos de desorden y evitar que se vuelvan a romper>.²²²

Lo absurdo de la política de la tolerancia cero es que su base científica, es decir, la teoría de las ventanas rotas, jamás fue puesta en práctica por la policía de Nueva York. En realidad, la policía sólo retomó el nombrecito, ventana rota, pero a posteriori:

Con el objeto de dotar de una aire racional a medidas que eran populares en el electorado (mayoritariamente blanco y burgués), pero fundamentalmente discriminatorias tanto en sus principios como en su aplicación, y también de imprimir un giro innovador en lo que significaba nada menos que la <reversión> de una vieja receta policial periódicamente actualizada y activada.

Según Jack Maple, mano derecha de Bratton señala que:

La teoría de la ventana rota fue una mera extensión de lo que solíamos llamar la teoría del <Breaking Balls>, surgida de la sabiduría policial convencional. Esta noción establece que si los policías persiguen persistentemente a un delincuente muy conocido en un barrio por sus desmanes, éste, para que no lo molesten, terminará por irse del vecindario y cometerá sus infracciones en otro lado. Cuando se va, el índice local del delito disminuye automáticamente. La innovación de Maple consistió en <modernizar> esa noción como <teoría del Breaking Balls Plus>, vinculando los controles de identidad a las bases de datos judiciales, con objeto de arrestar al mayor número posible de delincuentes buscados por otros delitos o que ya estuvieran bajo supervisión judicial, en libertad condicional o bajo palabra.²²³

Con base en este discurso vacío llamado tolerancia cero, el departamento de policía de Nueva York llevó a cabo una desestructuración burocrática que implicó la descentralización de los servicios, la horizontalización de los niveles jerárquicos, la disminución de la edad de los administradores (en promedio 40 años de edad), el retorno de la responsabilidad directa a los oficiales de distrito, cuya remuneración y acenso dependía en cierta medida de las cifras estandarizadas del delito que producen; aumento considerable de recursos humanos y financieros. Mayor presupuesto para la policía y recorte a los servicios sociales de la ciudad; empleo de nuevas tecnologías de la información, incluido un sistema de almacenamiento e intercambio de datos que permitía rastrear y seguir la evolución de incidentes en tiempo real. Lo anterior iba acompañado de reuniones periódicas de oficiales de policía que estudiaban estrategias de ataque al crimen en zonas conflictivas; revisión de los objetivos y procedimientos de cada servicio según esquemas definidos por

²²² Loïc Wacquant (2010), *Castigar a los pobres*, Págs. 366 y 371.

²²³ Ibidem. Pág. 373.

consultores de <ingeniería corporativa> y la aplicación de <planes de acción> específicos sobre posesión de armas, comercio de drogas en lugares públicos, violencia doméstica e infracciones de tránsito, entre otros asuntos.²²⁴

La doctrina de tolerancia cero tuvo entre sus 'aportes' a la seguridad pública, el hecho de convertir el trabajo policiaco en una modalidad empresarial de gestión de las actividades de los cuerpos policiacos en la calle, en la administración y en los mandos altos. Asimismo, actualizó la retórica sobre la guerra contra el crimen teniendo como fundamento la penalización de la pobreza, a partir de un discurso biopolítico que colocaba al cuerpo humano como objeto de gestión, mediante un ejercicio del poder que socavaba la vida con derechos para introducirla en un limbo jurídico, en donde todo aquel que no responda a los criterios de la sociedad liberal, sana y decente, se convertía en objeto de expulsión, sanción o reclusión. Todo con el objeto de despejar el espacio público de delincuentes, inmigrantes, pordioseros, indigentes, vándalos, desempleados, vagos, y demás parias. En otras palabras, se trataba de evacuar el cuerpo social de estos agentes nocivos. Pura política inmunitaria.

De acuerdo con Wacquant, esta doctrina con su brillo artificial, abusivamente presentó a la ciudad de Nueva York como la metrópoli que de la noche a la mañana había pasado de ser la de más altos índices de criminalidad a la más segura de Estados Unidos, cuando estadísticamente jamás fue ni una cosa ni la otra. Esta promoción trastocada, que a base de una buena campaña publicitaria logró penetrar en los planes de distintos políticos locales, primero de Estados Unidos y luego en diferentes partes del mundo. La oferta de la doctrina de tolerancia cero no dejaba de ser 'atractiva', permitía a la vez asegurar a bajo costo la decisión del Estado de acrecentar su lado punitivo frente al desorden en el que gustan los pobres vivir debido a su 'inferioridad cognitiva congénita' mientras que se liberaba progresivamente de las responsabilidades sociales y económicas, promoviendo en lugar de ello, la responsabilidad individual de los habitantes de las zonas de baja civilidad. Es así que:

La experiencia de Giuliani crea émulos apresurados en todos los continentes. En agosto de 1998, el presidente de México lanza una 'Cruzada nacional contra el crimen' por medio de una batería de medidas presentadas (como es habitual en todas partes) como las 'más ambiciosas de la historia del país'. Su objetivo manifiesto es 'imitar programas como el de la <tolerancia cero> de la ciudad de Nueva York.²²⁵

¿Sorprende que Ernesto Zedillo haya 'comprado' el paquete anticrimen marca 'tolerancia cero' promovido tanto por Giuliani como por William Bratton, jefe de la policía municipal de Nueva York? En cierta forma no. La atmósfera neo-liberal que el gobierno de Zedillo estaba fabricando en México, así como el escenario delictivo que se extendía por toda la nación representaba un terreno fértil para sembrar las semillas de la doctrina *intolerante* para poner en marcha su estrategia contra el crimen. Además, la doctrina de la tolerancia cero es la estrategia civil que Estados Unidos importa a otros gobiernos como correlato de sus políticas militares de seguridad global.

Se entiende que Zedillo era un hombre cuyas convicciones políticas, económicas y sociales de corte neo-liberal lo obligaban a ser congruente con las pragmáticas acciones que realizó durante su administración. Sin embargo, lo que resulta verdaderamente sorprendente es que la doctrina neo-liberal de tolerancia cero haya sido literalmente comprada y puesta en marcha por dos diferentes administraciones,

²²⁴ Ibidem. Págs. 367 y 368.

²²⁵ Loïc Wacquant, *op. cit.*, *Las cárceles*. Pág. 33.

cuyos gobiernos en la Ciudad de México, se definen por su adscripción ideológica de izquierda, a saber, los gobiernos de Andrés Manuel López Obrador y de Marcelo Ebrard, los cuales han promovido abiertamente políticas sociales así como críticas al modelo económico neo-liberal.

Efectivamente, durante la gestión de López Obrador, a través de su secretario de seguridad pública, Marcelo Ebrard, se contrataron los servicios de Giuliani Group LLC, por una suma de 4.3 millones de dólares para recibir consultoría sobre cómo reducir los índices delictivos en la Ciudad de México. Por medio de este contrato, Rudolph Giuliani se comprometió a visitar la ciudad cada tres meses, compromiso que no cumplió, pero en su lugar envió a Bernard Kerik (en la actualidad enfrenta un proceso penal por enriquecerse con las labores de rescate de las torres gemelas), jefe de la policía metropolitana de Nueva York, éste, tampoco cumplió a cabalidad su compromiso.²²⁶

Los más de 4 millones de dólares no salieron del erario público, sino que se conformó un patronato privado para financiar la asesoría en materia de seguridad de Rudolph Giuliani,²²⁷ la cual llegó a conocerse como el Plan Giuliani, compuesto por 146 recomendaciones para la Ciudad de México, de las que se derivaron diversos programas, entre otros, el “Alcoholímetro”. Sergio Tamayo²²⁸ sostiene que el plan Giuliani se adoptó para la Ciudad de México, primero como Ley de Convivencia Ciudadana y después como Ley de Cultura Cívica, y tenían por objetivo conseguir niveles aceptables de seguridad ciudadana*, además de acelerar su desarrollo económico y hacer volver la justicia social. Cosa que por supuesto no sucedió.

Emilio Cunjama afirma que la mayoría de los programas de prevención del delito elaborados por la Secretaría de Seguridad Pública local desde el 2001 a la fecha han sido inspirados en las recomendaciones de Giuliani, entre los programas aludidos están la unidad de seguridad escolar, los subcomités de seguridad escolar, el programa Conduce sin Alcohol, el programa de control de velocidad “Radares”, los programas Día sin peatón, Policía de Barrio, Seguridad Vecinal, el programa institucional de prevención del delito, Unidad Antigraffiti, el refuncionamiento del Sistema de Información Policial, la aplicación del programa de mapeo Compstat para el Distrito Federal, entre otros.²²⁹

No es en absoluto descabellado afirmar que las ideas derivadas de la “teoría” de la Tolerancia Cero recomendadas por Giuliani al Gobierno del Distrito Federal se concretan con la construcción del Centro de Comando, Control, Comunicación, Computo, Inteligencia, Investigación, Información e Integración C4i4, un bunker cuyo sistema coordina las más de 13 mil cámaras de vigilancia instaladas en toda la Ciudad de México, incluyendo las del Sistema de Transporte Colectivo Metro y las de los

²²⁶ Carlos Ferreyra. La Crónica. 25 de febrero de 2010.

²²⁷ José Ruiz Valerio y Everardo Díaz Gómez (2007), “Populismo, demandas democráticas y poder político”, en Enrique Concepción y Cuauhtémoc López (coordinadores), *El desafío de la consolidación democrática en México*, Pág. Pág. 143.

²²⁸ Sergio Tamayo (2006), “¿Qué democracia para un México sin esperanza? Alternativas ciudadanas: Empezó la guerra”, en Lucía Álvarez, et al (coordinadores), *Democracia y exclusión*, Págs. 120-124.

* Jenny Pontón señala que el concepto de seguridad ciudadana comenzó a posicionarse a escala mundial en la década de 1990, como una noción que toma al ser humano como el objeto mismo de la seguridad, no obstante este concepto ha evolucionado con el paso del tiempo, redefiniéndose como “estar libres de temor, sentirse sin amenazas contra la seguridad personal, [...] no ser víctima de actos de violencia, ya sea robo, homicidio, violencia intrafamiliar o cualquier hecho que vaya contra los Derechos Humanos relacionados con la vida e integridad física, síquica y moral de las personas, así como de los bienes” Además, “concierno, en esencia, a la tutela efectiva de una parte del amplio espectro de derechos humanos, en concreto, del derecho a la vida, a la integridad personal y otros derechos inherentes al fuero más personal (inviolabilidad del domicilio, libertad de tránsito, etcétera) así como al disfrute del patrimonio” Elena Azaola (2009), *Crímen, castigo y violencias en México*, Págs. 9 y 10.

²²⁹ Emilio Daniel Cunjama López (2008), *¡Tolerancia cero!* INACIPE, México. Disponible en: <http://www.inacipe.gob.mx/index.php?option=comcontent&view=article&id=166&Itemid=8>

reclusorios, entre otros espacios. Asimismo, “El C4i4 concentra a 47 dependencias de los niveles local y federal en un solo para trabajar coordinadamente en caso de un desastre. Tiene una base de datos que incorpora toda la información de la capital como son vehículos, domicilios e identidades, pero que también está conectada a Plataforma México”.²³⁰

Este Centro de Comando construido por el Gobierno de Marcelo Ebrard es análogo al Comando Central de Inteligencia construido por el gobierno de Felipe Calderón en algún sitio debajo de la Ciudad de México, el cual cuenta con pantallas y aparatos de alta tecnología que reciben información de cámaras, sensores y computadoras para analizar todo tipo de información de “inteligencia” para hacer frente al crimen.²³¹

Es así que en el mundo global con su correlato neo-liberal y su sociedad de la información-red el principio de seguridad al que se adhieren los gobernantes indica que para descubrir a los criminales es indispensable vigilar a una sociedad que condescendiente a este principio acepta que se le monitoree día y noche, para extraer de ésta hasta el último reducto de información personal.

La seguridad pública como principio de organización social

Hay que decir, con Bernard Noël,²³² que ejercer la libertad en una sociedad libre significa crear un movimiento de identidad que suscita un movimiento recíproco en el Otro y así, por esta reciprocidad se genera un cierto lazo social, en donde, una vez que lo íntimo de un individuo es posible que se manifieste en lo público, en el cuerpo social ocurre lo mismo, es decir, la posibilidad de que se genere un conjunto de valores y pensamientos colectivos susceptibles de expresarse a través de unas instituciones que tienden a establecer y preservar ciertas leyes para todos por igual.

Hoy, los estragos que ocasiona el desempleo, la desaparición de la protección social, el aumento de los actos delictivos en el espacio público, las políticas de seguridad hemisférica, así como el contexto bélico que define la segunda mitad de la primera década del siglo XXI en México, lleva a muchos a considerar que la libertad, el lazo social y el Otro, tal como se ha expuesto anteriormente, como una loable utopía cada vez más lejana.

La mayoría de la población considera, y los gobernantes hacen mucho en propiciarlo, que la relación recíproca con el Otro, en el marco del ejercicio de la libertad, no constituye el principio que fundamenta el lazo social, y por lo mismo, la organización de esta última tiene que sostenerse desde otro lugar. ¿Por qué?

Porque el Otro ha llegado a representar la causa de todos los miedos, de todas las violencias, de todos los despojos, de todos los hurtos y de todos los sufrimientos que se presentan en una comunidad de semejantes. Se tiene la convicción de que el delincuente, el violador, el asesino, el secuestrador, el pederasta, el ladrón, el narcotraficante, el pervertidor de valores, costumbres y tradiciones, el hereje, “la Peste”, siempre viene de afuera; afuera de mi país, de mi estado, de mi ciudad, de mi barrio, de mi comunidad, de mi familia, de mi cuerpo... El mal viene de afuera y hay que identificarlo para mantenerlo lejos, o bien, hay que controlarlo y vigilarlo... es decir, el Otro que no soy yo, goza de una libertad relativa porque representa una amenaza para mí y los que son como yo.

²³⁰ Fernando Martínez. El Universal. Miércoles 26 de octubre de 2011.

²³¹ David Brooks. La Jornada. 13 de noviembre de 2010.

²³² Bernard Noël (1996), *La castración mental*, Pág. 72.

En el momento en que un cierto poder asume como propio el discurso sobre la seguridad de las poblaciones, los convierte en moneda de cambio para aplicar su propia narrativa, también degradada, por lo regular en un programa de seguridad (elaborado desde parámetros locales o importada de otros lugares, de Nueva York, por ejemplo), con ello no sólo se consigue cierta legitimidad, también se dispone del aval de ciertos sectores de la sociedad para constituir una forma particular de gobierno con base en la seguridad, dirigida a contener a ciertos sectores y grupos que se considera representan la violencia delictiva que hace cundir el miedo entre la sociedad.

Por ello no resultará extraordinario que el tema de la seguridad irrumpa en la agenda de aquellos circuitos del archipiélago político fomentando su participación, algunos para abogar por los derechos violentados de ciertas minorías; otros, para reclamar al gobierno que intervenga con 'mano dura' contra los criminales; mientras que los gobernantes invitan a la población a sumarse a las estrategias contra la delincuencia.

Asimismo, se ponen en marcha distintos procesos inmunitarios que llegan a institucionalizarse en distintos sectores de la sociedad; en los gobernantes, por supuesto, pero también en los individuos organizados, la sociedad civil, el tercer sector, e inclusive en ciertas organizaciones internacionales; todos buscan defender a la sociedad de esos indeseables que buscan contaminarla, corroerla y corromperla; se elaboran los perfiles, clasificaciones y diagnósticos para identificar a esos agentes patógenos que producen y conducen la violencia delictiva.

El discurso de la seguridad, se establece como principio de organización social, y propicia el agotamiento progresivo de la figura del Otro:

Pues una demanda tan inespecífica como seguridad –tan inespecífica que más que demanda específica a un poder específico parece la pura traducción de un anhelo íntimo en consigna- muestra cuán indeterminada es la amenaza, cuán cualquiera es el otro del que procede la inseguridad.²³³

La imposición de las políticas de seguridad hemisférica, así como los programas de tolerancia cero (camuflados con el nombre de Iniciativa por la Calidad de Vida) en las urbes como la Ciudad de México, vienen a acelerar este agotamiento de la figura del Otro y a reforzar los procesos de control y vigilancia de aquellos sectores que se estima son responsables de la violencia delictiva, entre otros, los expulsados la economía global.

No obstante que el gobierno se da a la tarea de contener, a través de diversos mecanismos de seguridad, a ciertos individuos catalogados como peligrosos, inscritos en determinadas geografías, llámense, federación, estado, municipio, pueblo, barrio o colonia. Y será la configuración desigual de estas geografías lo que posibilitará que las poblaciones que las componen, ejerzan influencia sobre el Estado y participen a su vez, de un cierto poder relacional para mantener con vida su propio cerco sanitario, configurándose con ello, un archipiélago de seguridad que funciona como dique inmunitario para mantener bajo control a ciertos grupos sociales considerados nocivos, grupos que por cierto, están identificados notoriamente con sectores pobres y marginados.

²³³ Ignacio Lewkowicz, *op. cit.*, Págs. 67 y 68.

Nelson Arteaga Botello²³⁴ asevera que el incremento de la criminalidad está relacionado con la expansión de la vida urbana y la secularización de los valores tradicionales, ambos aspectos influyen para que los individuos reelaboren sus marcos de subjetivación en torno a la violencia y el delito. Asimismo, el ideal democrático resta solvencia punitiva al Estado, lo que no impide en absoluto que ejerza la violencia punitiva cuando a su interés convenga o responda a aquellos grupos sociales que apelan a este mismo ente para que ejerza mano dura contra los delincuentes; en respuesta, el Estado recurre al ejército, a empresas de seguridad privada y a programas como el de tolerancia cero para atender las demandas de seguridad pública.

Ante los incrementos en las tasas de violencia delictiva se han desarrollado procesos de desarticulación social, manifestada en la fragmentación de los espacios urbanos. Si la noción de frontera remite a un lugar de paso –no una barrera- para el encuentro con el Otro, con el principio de seguridad como fundamento de la organización social, esta idea pierde sentido, porque lo que se pone en duda es el encuentro con ese Otro. Es así que la fragmentación del espacio urbano tiene su sustrato en la pulverización del espacio social, que en adelante se caracterizará por el levantamiento de diversos muros o barreras diseminadas en toda la geografía urbana, los cuales delimitarán y diferenciarán unas zonas de otras, separando unas formas de vida ‘buenas’ y laboriosas de otras, ‘malas’ e improductivas.

Las clases medias y altas se confinarán en bunkers “rodeados generalmente de una barda, estos bunkers son arquitectónicamente homogéneos, socialmente indiferenciados, resguardados por guardias privados y sistemas de vigilancia, reproduciendo al pie de la letra el urbanismo escapista y excluyente proliferante en Estados Unidos durante la década de los ochenta”²³⁵.

Por otro lado, dice Arteaga Botello, frente a estas islas de bienestar se contraponen las denominadas ‘clases peligrosas’ que habitan ‘zonas de poder salvaje’ donde se presentan los delitos más violentos, asociados con altos niveles de muerte infantil, desnutrición, deserción y rezago escolar, servicios públicos en pésimo estado, y en un contexto de violencia intrafamiliar y policiaca. Todo lo anterior en un clima de agudo racismo que “puede acompañar la aceptación de tendencias contemporáneas a la disociación, la combinación de actitudes favorables a la ideas neoliberales en nombre... de un tribalismo que se acomoda perfectamente con el debilitamiento del Estado, el crecimiento de las desigualdades y, más ampliamente, con los estragos del neoliberalismo”²³⁶.

En la actualidad una característica que pone de relieve la profundidad con la que la seguridad pública se impone como principio de organización social es la integración de los individuos en las tareas de prevención y denuncia policíaca, que fortalece la comunicación entre los cuerpos policíacos y los habitantes de la ciudad:

Su objetivo radica en involucrar a la sociedad en estrategias de vigilancia en el interior de su vecindario con el fin de detectar sospechosos, actividades ilícitas o comportamientos considerados como ‘desviados’ o potencialmente peligrosos. En general, estas estrategias proponen que la comunidad de los vecindarios forme parte de un proceso integral de planeación criminal... además de restablecer el tejido social en aquellas zonas consideradas con fuertes problemas de desorganización, marcadas por la presencia de familias monoparentales,

²³⁴ Nelson Arteaga Botello (2009), *Sociedad de la vigilancia en el Sur-Global*.

²³⁵ Ibidem. Pág. 54.

²³⁶ Michel Wieviorka, *op. cit.*, Pág. 141.

adicciones (principalmente, abuso de alcohol y drogas), así como la presencia de pandillas y otras formas de organización juvenil. Usualmente, este tipo de estrategias han propiciado la configuración y socialización de estereotipos alrededor de las personas consideradas 'sospechosas' que, en resumidas cuentas, resultan ser aquellas que no comparten las costumbres, las actitudes, o el tipo de vestimenta de los habitantes del vecindario.²³⁷

El tema de la inseguridad propicia puntos de interacción entre los habitantes de distintos territorios con los cuerpos policiacos; es una forma de encuentro entre el poder civil con el poder público, pero siempre a cargo por éste último. Lo que los partidos políticos, la universidad, las organizaciones sociales y religiosas, los medios de comunicación y los legisladores no han conseguido, el miedo y la inseguridad sí: el involucramiento de los individuos en la vida del territorio que habitan, y la policía, a pesar de la percepción negativa que se tiene de ella, está proporcionando el medio para expresar y catalizar el temor de la gente.

Esta maniobra envuelve aspectos intrínsecos a la cultura nacional como la necesidad de protección ante lo imprevisible y la obstinación de pertenecer a un colectivo (llámese familia, iglesia, partido, club, equipo) para reafirmar la identidad. Por ello, el miedo a la violencia delictiva se vuelve un motor de integración social y un dispositivo que localiza los miedos universales y los proyecta en unos actos y unas figuras representadas por los extraños; "Pero se trata de un motor muy especial: con la ola actual de detenciones y de encarcelamientos, social y racialmente tipificados, la 'comunidad' se expresa controlando y excluyendo a aquéllos que juzga indignos o incapaces de incorporarse a ella".²³⁸

En un paradójico esfuerzo ciudadano que busca protegerse de los criminales, se encierran a sí mismos; los colonos cierran las calles y ponen retenes para impedir la libre circulación de los transeúntes, instalan sofisticados mecanismos de alarma y vigilancia conectados a los sistemas de seguridad públicos, mientras refuerzan sus chapas, puertas y ventanas.

A decir de Arteaga Botello, en México el asunto de la protección de la privacidad se concentra en la protección y cuidado del cuerpo, después en las propiedades materiales. Además, la protección de la privacidad no se considera un derecho, sino un bien adquirido. El que tiene recursos estará protegido y en el contexto liberal de desempleo y desprotección social esto equivale para la seguridad social como para la seguridad personal. Por lo tanto, este tipo de racionalidad abre el camino para que distintas empresas hagan negocio al ofrecer servicios de seguridad para proteger la privacidad de aquellos que pueden pagar; mientras que los gobernantes obtienen beneficios político-electorales al poner en marcha programas de seguridad pública.

Vistas así las cosas, el temor a perder la privacidad –vista como un bien y un valor, y no como un derecho- es un factor que mueve a muchos a adquirir sistemas de vigilancia y a otros a demandar a las autoridades mayor protección policiaca, a costa de perder, paradójicamente, algunas libertades.

Pero eso no es todo, la privacidad valorada como un bien:

Remite a formas de vida exclusiva, privilegiada y con amplios soportes que permiten cierto confort y bienestar, excluyendo a la mayoría de la posibilidad de acceso a ella. Esta idea de exclusividad permite entender que la privacidad sea un

²³⁷ Nelson Arteaga Botello, *op. cit.*, Pág. 58.

²³⁸ Erik Klinenberg (2001), *Patrullas amigables en Chicago*.

factor adicional para exteriorizar y justificar las relaciones jerárquicas, lo cual funciona en una sociedad como la mexicana, tendiente a constituirse como sumamente tolerante frente a la desigualdad en la concentración del poder y el dinero.²³⁹

Una vez que Arteaga Botello sostiene que la protección privada se asume como un bien material, no sólo refuerza la tendencia de hacer de la seguridad el principio de organización social, de igual manera agudiza la fragmentación de lo social.

Por un lado se encuentra el individuo que puede pagar por la protección de su privacidad, está pensando en sí mismo y en su entorno más próximo, por el otro se haya la gran mayoría de personas que no pueden costear dichos servicios quedando a expensas de lo que el Estado les proporcione. En ambos casos se desalienta la participación del ciudadano en el espacio público y al mismo tiempo, se va imponiendo en la agenda de los circuitos del archipiélago político un tipo de gobernabilidad centrada en la seguridad, que tarde o temprano entra en jaque cuando emerge el poder soberano e instala el estado de excepción para 'resolver' lo que la lógica de gobernabilidad se muestra incapaz de hacer.

La seguridad pública como principio de organización social en rápido acenso tiende a instalarse a través de diferentes discursos y mecanismos que buscan, en última instancia que la población haga suyo el discurso de la seguridad y que acepte las tecnologías utilizadas para vigilarla y controlarla, a saber, la videovigilancia, la biometría y la contratación de servicios de seguridad privada.

Videovigilancia

Denis Duclos²⁴⁰ cuestiona el por qué subsiste ese frenético afán de procesamiento, informatización de datos personales y descripciones físicas, de seguimiento táctil, visual, térmico, olfativo y radiofrecuencial de los seres humanos en todas partes, y se pregunta ¿Por qué querer volver a las cédulas de identidad obligatorias y abandonar los principios de la privacidad y del anonimato de cada uno frente a los poderes públicos y privados? ¿Por qué filmar permanentemente a los ciudadanos de una metrópoli?

¡Las instituciones y empresas descubren en la gestión del miedo un rico yacimiento de poder, control y ganancias! Responde Duclos. La urgencia de protección ante la violencia delictiva, legitima la acción de cuerpos de seguridad sin mediar ningún derecho. Detrás del discurso que declara la existencia de un peligro mundial que acecha a todos por igual emerge el ejército mundial de la seguridad que, a decir de Duclos, hace pensar que se trata del núcleo de un nuevo capitalismo del miedo.

Algunas señales dan cuenta de esta mutación: a) la conexión de mecanismos y dispositivos jurídicos y tecnológicos para hacer frente a la inseguridad: vigilancia, protección, detención y encarcelamiento; b) la industria bélica y las organizaciones militares dedicadas a la formación y equipamiento de fuerzas de represión, y la militarización de las fuerzas de seguridad pública; c) la progresiva articulación de los poderes públicos y privados, en materia de control de la identidad y capacidad para coaccionar y prohibir; d) la formulación de un discurso que conjuga aspectos jurídicos, políticos, administrativos, económicos y mediáticos para propiciar que se acepte que el control preventivo generalizado es la normalidad de la existencia humana.

²³⁹ Nelson Arteaga Botello, *op. cit.*, Págs. 90, 91 y 94.

²⁴⁰ Denis Duclos (2005), *El negocio del miedo permanente*.

Es así que la presencia de videocámaras de vigilancia se ha vuelto algo tan familiar en la vida de todos, se les ve en todas partes y poco a poco se acepta su presencia, e incluso, se convive con ellas. Hay cámaras en todos los lugares, en los hospitales, afuera de las casas, en los centros de negocios, en las librerías, en los teatros, en las escuelas, en los centros comerciales, en los cines, en los bancos, en las cantinas, en las joyerías, en las sinagogas, en los hoteles de paso, en las computadoras personales, en los teléfonos móviles, en los edificios, en las playas, en los bares, en las casas funerarias, en los balnearios y en las galerías. Todos vigilan a todos y todos son vigilados por todos. Esta orgía de vigilancia incansable y diferencial y el sistema de control responden a la descripción que hace Frank Mazoyer:

La 'visión inteligente... conectada con el conjunto de la red de cámaras, la computadora está provista de programas de detención: apenas el 'sospechoso', un vendedor clandestino o un mendigo, llega al metro, es detectado de inmediato. Si se queda inmóvil por más de un minuto, su imagen se vuelve verde en la pantalla de control. Después de dos minutos pasa al rojo, y se lanza el alerta. Quedarse inmóvil durante demasiado tiempo, caminar contra la corriente, detenerse en grupo, franquear zonas prohibidas, se convierten en otros tantos comportamientos equívocos... que las cámaras delatan de inmediato. Las primeras víctimas de estos soplonos tecnológicos serán los indeseables del metro, las cirujas y otros ocupantes de bancos durante el día. Quien no se mueve no acuerda con el flujo incesante de los nómades del productivismo. Así es como se abre camino la idea de la 'tolerancia cero'.

Con la llegada del digital, la videovigilancia y el control social experimentan una nueva vuelta de tuerca, probablemente irreversible. Ya no es la persona la que tiene la última palabra. Conectada con una enorme red de cámaras, la computadora se transforma en juez implacable. Lo real tiene que plegarse ahora a los movimientos de la imagen. Comprender la tolerancia de la opinión pública hacia esos sistemas de vigilancia es difícil... hasta que se descubre que los mismos habitantes de un condominio o una residencia las aplican.²⁴¹

Dispositivos de control biométrico

Sin embargo, la voluntad de unos 'vivos' para hacer que la población acepte los sistemas de seguridad no se concentra únicamente en los sistemas de videovigilancia, sino también en otras monadas tecnológicas de biopoder para mantener identificada a la población, requisito impuesto para ejercer el control social. Este es el caso de los controles biométricos que llegan a ofrecer varios 'candados' de seguridad como el análisis del ADN o huella genética, la retina y el iris, las dos claves del ojo, la huella digital y palmar y la geometría del contorno de la mano.²⁴²

Con los sistemas biométricos se busca obtener un mapa de clasificación de los individuos para planear, predecir y prevenir su personalidad, su conducta y su ubicación. Por lo tanto, señala Arteaga Botello, el cuerpo se transforma como nunca en una fuente de información; se le observa en conjunto o en partes para luego ser representado en código digital. El cuerpo se ha convertido en una contraseña para cruzar fronteras:

²⁴¹ Frank Mazoyer (2001), *El próspero mercado de la vigilancia*.

²⁴² Armand Mattelart, *Un mundo vigilado*, op. cit., Pág. 214.

La retina, el iris, el ángulo de la nariz, transformados en algoritmos y códigos binarios son elementos que permiten verificar la identidad de las personas para ir de un territorio (físico o informático) a otro. Así, los sistemas biométricos vinculan la relación entre fronteras y cuerpos con la finalidad de establecer una gestión de la identidad, definiendo y clasificando personas o grupos sociales. La expansión de las pruebas de identificación, en gran parte a través del ADN, constituye una expresión de las llamadas vigilancias 'blandas' pues... no se requiere utilizar la fuerza física, sino la disuasión. El cuerpo es, derivado de ello, uno de los puntos donde se centra de forma particular la vigilancia: el objetivo es trazar sobre él una serie de mecanismos que garanticen la plena identificación. En este sentido, las nuevas tecnologías biométricas funcionan como una especie de pulidoras. Extraen y deponen materiales que se considera que pueden afectar la visibilidad de la identidad de las personas.²⁴³

El empleo de estos sistemas biométricos conlleva necesariamente una repolitización del cuerpo humano, así como un conjunto de transformaciones de orden jurídico, social y económico. Los sistemas biométricos, al tener su referente en un cuerpo que se valora como el depositario de la vida, también ejercen como dispositivos de diferenciación entre unos cuerpos y otros. Esta diferenciación, una vez que se ejercer deja de ser biológica y se instala en el plano político, por ello mismo, opera como un dispositivo que socaba la vida políticamente establecida y sujeta a derechos (bios) de los individuos, reduciéndolos, en el hecho mismo de su ejercicio diferenciador, al puro dato biológico (zoe).

El reconocimiento de estas circunstancias relacionadas con la seguridad pública no mengua en absoluto el negocio de la seguridad, la gestión del miedo y el control social. Un escenario de guerra civil, tolerancia cero y violencia delictiva generalizada, representa un excelente mercado para la puesta en marcha de estas medidas de seguridad a pesar del costo a las finanzas públicas y la supervivencia de la empresa privada, y el socavamiento de los derechos humanos.

La seguridad privada

Aunado al auge de los sistemas de videovigilancia y de seguridad biométrica que resultan un increíble negocio para muchas empresas transnacionales, también se presenta un incremento descomunal en los servicios de protección privada cuyo personal se suma a la guerra contra el crimen junto con el ejército, la marina y los cuerpos policíacos.

Los servicios de seguridad privada están comprendidos en empresas que se dedican a varios rubros: a) la seguridad de información de empresas y entidades públicas, su finalidad es salvaguardar la integridad y disponibilidad de la información mediante sistemas de administración de seguridad de bases de datos articuladas en redes locales, corporativas y a escala global, esto para garantizar la protección de sistemas de cómputo, transacciones electrónicas, así como el respaldo y recuperación de información electrónica y multimedia; b) la instalación de dispositivos electrónicos de vigilancia que facilitan el control del acceso a diferentes espacios, casas, empresas, negocios, centros recreativos, fábricas, recintos educativos, entre otros. Entre los dispositivos empleados se pueden nombrar teclados de contrachapa, lectoras biométricas de mano, lectoras de proximidad, tarjetas de bandas magnéticas, lectoras de iris, de pulgares, sensores de movimiento y videoporteros; c) comercialización de sistemas de blindaje en vehículos públicos y privados. Muchas veces estos servicios

²⁴³ Nelson Arteaga Botello, *op. cit.*, Pág. 34 y 35.

van acompañados de un chofer que dominan diferentes idiomas: inglés, francés, polaco, portugués e italiano; d) servicio de custodia con diferentes niveles de preparación, capacitados para responder a circunstancias con diverso riesgo y peligrosidad.²⁴⁴

El desproporcionado aumento de las empresas de seguridad pública, así como los servicios de videovigilancia y sistemas biométricos, que van de la mano con su eminente demanda, conlleva dos aspectos: En primer lugar, que el debate de la seguridad deja de ser terreno exclusivo de la policía a cargo del Estado, para pasar a ser una cuestión que se valora en términos económicos y presupuestales, calculados bajo la lógica de la eficacia en la prestación del servicio, en un nuevo marco jurídico que privilegia el enfoque gerencial en la gestión del miedo, teniendo como fundamento la racionalización máxima de los recursos disponibles.

Aquí se ve una variante en el planteamiento de Foucault quien situaba la concentración del poder y la violencia en las instituciones del Estado, reservándose el control penal para sí; ahora, es evidente que con el consentimiento del Estado dichas funciones de control y vigilancia son subrogadas a instituciones privadas que dan a la violencia un trato empresarial:

Se trata de un proceso acompañado de un vertiginoso cambio conceptual: la seguridad pública pasa a ser paulatinamente concebida como privada, de derecho común se transforma en bien de consumo objeto de materia contractual en partes. En este contexto, resulta por demás elocuente cómo el Estado abandona su lugar en el terreno económico y, simultáneamente, opta por endurecer y ampliar su intervención en el ámbito penal.²⁴⁵

En segundo lugar, la seguridad pública y privada fortalecen el principio de organización social a través del impulso de medidas de prevención y vigilancia de los ciudadanos “reclamando de ellos la certificación de su identidad en distintos grados (electrónico, biométrico), regulando su movilidad, desbloqueándoles las entradas o las fronteras de determinados espacios –así como excluyéndolos de otros- y organizándolos en flujos y localizaciones urbanos, lo cual implica una nueva reconfiguración de la privacidad y del espacio público”.²⁴⁶

Circuitos de explotación hacia la muerte

Las políticas globales de seguridad hemisférica, así como las que configuran el archipiélago de seguridad pública están vinculadas con el devenir de la globalización económica. En conjunto se establece una relación recíproca, en donde el ámbito de seguridad le abre las puertas al económico y viceversa. Esta dinámica se define y redefine geopolíticamente y tiene su expresión concreta en distintos enclaves regionales en donde se establecen diversos tipos de acuerdos económicos que determinan las políticas internas de los países firmantes de dichos acuerdos.

Como se ha procurado señalar a lo largo de este trabajo, estos ámbitos de la globalización conllevan el ejercicio de diversas dinámicas de gestión de la población; a nivel de los individuos, la tendencia es remplazar los vínculos colectivos apoyados en la seguridad social y el empleo, por estrategias de autorresponsabilización. La tendencia es la construcción de una sociedad globalizada que deja de ser pensada

²⁴⁴ Ibidem. Págs. 108-110

²⁴⁵ Martín Lozada (2000), *Policías privadas: el nuevo poder*.

²⁴⁶ Nelson Arteaga Botello, *op. cit.*, Págs. 111 y 112.

como una fuente de necesidades por cubrir, traducidas en derechos: vivienda, empleo, salud, educación, jubilación, para sustituirla por una lógica que asegura que existe un potencial de energías y de actividades por producir, a través de la autogestión y la autonomía de los individuos, las asociaciones y los grupos.

Lo que se tiene en frente es una reconfiguración constante de las fronteras geográficas y simbólicas y el levantamiento permanente de nuevos muros y barreras; la mercantilización de la seguridad y el aseguramiento de la economía en tanto imposición regional; la presión en distintos niveles para que la seguridad pública se coloque como prioridad máxima en las agendas de los circuitos del archipiélago político y por supuesto del Estado; la creación de nuevos mercados en torno a la seguridad pública con base en la biotecnología, nanotecnología, informática, así como el auge de nuevas empresas de seguridad privada; el impacto que tienen estos mercados, junto con el de las empresas farmacéuticas y el mercado de servicios, en los sistemas y las políticas educativas de nivel medio superior y superior, que se ven en la necesidad de ajustar sus propuestas curriculares, el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes a las demandas de dichos mercados.

Las políticas de seguridad van de la mano con las políticas económicas, y es desde este lugar donde surge la fórmula que penaliza la pobreza. Para que se entienda, no se penaliza *lo que se es* (ser pobre), sino que se penaliza *lo que no se es*, a saber, lo que viene en falta es *no* contar con un empleo que permita el consumo; *no* contar con educación superior; *no* contar con una propiedad (un negocio o un empleo con derechos sociales); *no* pertenecer a los nodos de globalización; *no* pertenecer a la sociedad del conocimiento, *no* estar entre los miembros de la sociedad 'buena y productiva'.

Cuando se define la condición del ciudadano desde su negación, los que están comprendidos en este universo simplemente no cuentan. Apelar a lo que no se es resulta una confirmación de inexistencia, al menos en estos términos, principalmente para esta lógica que establece que el criterio positivo para definir el estatus de ciudadano se reduce a su capacidad de consumo, de participación y producción, pero para ello, ya se descartó previamente a aquellos que 'pertenecen' a ese universo descartado.

Ahora bien, para este universo negativo en donde están comprendidos los pobres, los delincuentes, los locos, los insurrectos, los desviados, los terroristas, los parias, su destino es la vida nuda en la forma del destierro. Entonces, lo que deviene es una lógica de expulsión masiva de individuos que no se les reconoce ningún estatus de ciudadanía en la medida en que no tienen las condiciones para erigirse como consumidores y, principalmente, porque ya no se les necesita en esa condición. Así lo explica Saskia Sassen:

Yo creo que uno de los cambios fundamentales de esta modernidad global que estamos viviendo es que hemos pasado de una lógica del sistema político, económico que quería incluir a la gente como consumidores, y como trabajadores inevitablemente. Era un proceso de incluir. Era la función económica, el consumo de masa, la producción de vivienda de masa, la producción de manufactura de masa. El consumidor era la maquinaria. Yo creo que hoy en día, si me ubico al límite del sistema, ¿Veo el proceso de incorporación como consumidor? No. El proceso de hoy en día es de expulsión. Se necesita menos. El consumo todavía importa, pero las lógicas internas al sistema implican que hay modalidades internas de generar una plusvalía inmensa donde no necesito más gente.

Esos procesos de expulsión toman, asumen formatos muy distintos. El año pasado, los desplazados han aumentado en 10 millones en un año, ahora tenemos un total de 42 millones. Eso es una pequeña parte. Cuando China compra 3 millones de hectáreas en Zambia para plantar palma, hizo un proceso de expulsión masiva, no solamente de una fauna y una flora, de pequeños agricultores, de pueblos enteros. El sistema va generando expulsión. En Estados Unidos hay 7 millones de personas, la mayoría jóvenes, en prisiones. Algunos de ellos son auténticos asesinos, pero la gran mayoría no; la gran mayoría han sido expulsados. Entonces, la prisión, que ahora se ha vuelto una empresa privada, entre más (prisioneros) tienes, mejor. Entonces el sistema internamente genera sus propias posibilidades de expulsar.²⁴⁷

Por lo tanto, las pautas que impone el mercado no sólo son financieras, también son inmunológicas, tanto en el plano colectivo como en el individual. Estas pautas de inmunidad tienen como trasfondo la máxima ganancia, sin duda, pero igualmente definen quién puede construir condiciones para consumir y quién es expulsado; decide cuál mercancía es legítima y cuál no, cuál puede intercambiarse y cuál está prohibida; con ello se favorecen unos mercados sobre otros. A saber, unas poblaciones sobre otras.

Las nuevas técnicas de inmunidad se recomiendan a sí mismas como estrategias existenciales para sociedades de individuos en las que la larga Marcha a la flexibilización, el debilitamiento de las <relaciones de objeto> y la permisión general de relaciones infieles y reversibles entre los seres humanos ha llegado a la meta, a la línea de fondo del final de toda cultura, profetizado correctamente por Spengler: a aquella situación en la que se ha vuelto imposible decidir si los individuos están extraordinariamente *fit*, en condiciones óptimas de rendimiento, o son extraordinariamente decadentes. Más allá de esa línea perdería su perfil la última diferencia metafísica, la distinción defendida por Nietzsche entre nobleza o vulgaridad y lo que parecía esperanzador y grande en el proyecto <ser humano> desaparecería como se borra una figura en la arena a orillas del mar.²⁴⁸

Al establecerse que unos tienen trabajo y eventualmente manifestar capacidad de consumo y otros no, así como el establecer que unas mercancías son legítimas y otras no, se instaura un ordenamiento global pervertido. Para el Estado, así como para el mercado que pone las pautas hay terroristas, narcotraficantes, contrabandistas, tratantes de personas, de armas, de minerales, de órganos, que califica de productores ilegales, dígame, delincuentes. No son ciudadanos porque violan la ley, pero aquel que no tiene el estatus de ciudadano porque es pobre, también entra en el mismo saco junto con las otras categorías.

El sistema financiero global y sus múltiples nodos esparcidos por todo el mundo han difundido la idea de que existe un solo y único mercado, 'libre' y legítimo, cuyos productos pueden circular por doquier, su movimiento se rige por la ley de la oferta y la demanda, dicen. Un mercado libre que busca el beneficio propio y el desarrollo de las regiones en donde se instalan las empresas, ya que abren nuevas fuentes de empleo. Un mercado libre como expresión absoluta de la democracia y el progreso, sostienen. En tal condición, también se afirma desde estos nodos de la globalización, que fuera del mercado 'libre' y sus reglas, todo producto es ilícito, nocivo, ilegal y está a cargo de los enemigos de la vida y de las naciones democráticas.

²⁴⁷ Saskia Sassen (2011), *Ciudad global y la lógica de expulsar*. Disponible en: (<http://www.cccb.org>).

²⁴⁸ Peter Sloterdijk (2004), *Esferas III*, Pág. 871.

En realidad no existe tal cosa llamada libre mercado, no sólo porque es un sistema financiero que se estableció mediante la imposición, la intervención y la presión de ciertos gobiernos y hombres de negocios, y para que siguiera manteniéndose sus propios operadores (empresas y funcionarios) han de recurrir a la corrupción, al desfalco, la ganancia ilícita y rapaz, sino también, porque políticamente se decide quién produce qué mercancías, quién puede y quién no puede consumirlas, unos deciden en dónde está permitido que ciertas mercancías circulen y en dónde no, también se decide qué naciones producirán qué mercancías con base en la ciencia y tecnología, y qué naciones no podrán hacerlo porque su dinero lo tienen que invertir en el pago de deuda externa, seguridad nacional, en rescatar bancos y empresas privadas, así como en mantener la corrupción. El efecto bizarro de este 'mercado libre' es la aparición y sostenimiento de otro mercado 'negro' en donde se comercializa con mercancías ilícitas, y que a pesar de esto, no está desligado del mercado oficial:

Para mantener este nuevo mundo ideal habrá que reprimir o suprimir, como siempre, a los que no encuentran acomodo en este modelo o se oponen abiertamente a él. Con la caída de la Unión Soviética y del muro de Berlín, la resistencia de izquierda perdió sustento, pero la idea de este tipo de leyes represoras permaneció y el poder político-económico encontró un nuevo objetivo: la delincuencia organizada nacional y transnacional, que además encaja perfectamente con la globalización económica, ya que se trata de una empresa con las mismas características de infraestructura, para la exportación y competitividad, que las empresas legales, pero con fines no permitidos.

La justificación ideológica para crear la figura y combatir la delincuencia organizada, consiste en considerar que aquellos sujetos que logran organizarse comercialmente y con ello afectan las leyes del mercado y disturban el flujo financiero, no merecen la aplicación de las leyes hechas para todos, porque su capacidad y justificación les permite burlarlas. De ahí que entonces, constituyen una categoría social también 'poderosa', a la cual no se le deben aplicar los principios generales del Derecho, ni respetar las garantías individuales. Esta argumentación no se refiere a los banqueros ni a los grandes empresarios propietarios del sistema de producción formal (porque en ese caso la ley sí justifica sus fechorías), sino a otros individuos que han desarrollado poder económico y se han convertido en sus competidores, también políticos, en el negocio de hacerse ricos, pero por canales paralelos e informales.²⁴⁹

Y si existe ese 'otro' mercado, muy negro, no es el opuesto antagónico del modelo neo-liberal, sino su correlato, a veces es su socio, otras su proveedor y en otras ocasiones su distribuidor. En ese otro mercado las mercancías son los seres humanos, los desechos del mercado 'libre', que cobran la forma del migrante al que se le asesina, se le secuestra o en el mejor de los casos, se le explota por unos cuantos dólares; de la niña que el 'empresario' prostituye, hoy en la Merced, mañana en Tailandia; ejércitos derrotados de menores de edad que sirven de carne fresca para esos acuciosos hombres de bien, productivos y autorresponsables, hijos predilectos del capital, que han hecho del turismo sexual un oasis de depravación y pederastia muy rentable.

A lo anterior hay que añadir aquellas mercancías humanas que son obligadas a participar en la pornografía infantil, la prostitución forzada y a someterse a embarazos obligados. En este negocio también se instituyen como mercancía los órganos, tejidos o componentes del cuerpo humano que son sustraídos ilícitamente para ser vendidos en el mercado negro, pero aprovechados por aquellos beneficiarios del mercado global

²⁴⁹ Alicia González Vidaurri y Augusto Sánchez Sandoval, *op. cit.*, Págs. 253 y 254.

'legal' que pueden pagar dichos órganos. Debe contarse igualmente a los humanos que son explotados laboralmente, ya sea en el trabajo doméstico, por medio de la mendicidad, en fábricas, maquiladoras, en la labor agrícola, en minas, en el ramo de la construcción y la pesca. Sin duda en este rubro comercial entra la servidumbre, ya sea para el alquiler de vientres, o en prácticas religiosas o en matrimonios serviles.

Asimismo se cuenta entre las 'mercancías' el comercio de niños y bebés para darlos en adopción con fines de explotación y para venderlos a familias de países desarrollados que no pueden procrear hijos. Y qué decir de las mujeres y niños que son utilizados para la venta de drogas y armas.²⁵⁰

Este mercado negro en donde la mercancía tiene rostro humano, fortalece otros ámbitos como el secuestro y la extorsión, además que se liga con otras ramas de la delincuencia, sin embargo, también queda claro que, mientras el mercado 'libre' recurre al tráfico de armas 'legal' para hacer frente al mercado del mal, con ello también activa el tráfico de armas ilegal de la contraparte a la que combate, por otro lado, los ciudadanos de los centros de la globalización que se benefician del buen mercado se constituyen en los mejores clientes de ese mercado negro.

Sin duda, el engarce entre un mercado y otro se inscribe en la corrupción y la impunidad. Y esto es posible porque ese mercado negro guarda la misma estructura que su correlato 'legal', es decir, también se configura como una red global con sus respectivos nodos esparcidos a nivel planetario, regional, nacional y local por donde circulan mercancías y seres humanos. En otras palabras, ambos mercados se caracterizan por vehicular el flujo de mercancías en diferentes escalas, planos y dimensiones, lo que para efectos prácticos esta cualidad fundamentada en la flexibilidad, la red y el devenir fluido de mercancías las hacen compatibles.

Entre los principales factores que propician y reproducen la trata de personas puede señalarse a la globalización, con sus efectos positivos –como la posibilidad de acceder a la información con mayor rapidez y precisión, o la apertura y permeabilidad de fronteras geográficas- y negativas –por ejemplo, la mediación del dinero y el mercado en la producción y el consumo humanos, la profundización de los procesos de mercantilización, comercialización y monetarización, o como diría Bauman la generación de *seres humanos residuales*, es decir, “aquellos que o bien no querían ser reconocidos o bien no se deseaba que lo fuesen o que se les permitiese la permanencia”. En México pueden encontrarse aspectos que caracterizan los flujos migratorios en el orbe mundial, y de los cuales el proceso delictivo de la trata se ha aprovechado para encubrirse y lograr sus objetivos. México es un país de origen, destino y tránsito de la trata, y como sucede con otros lugares, aquí las víctimas –procedentes de distintos países y continentes- satisfacen la demanda local e internacional.²⁵¹

La consecuencia manifiesta de la coexistencia de estos dos mercados, igualmente globalizados, es el giro punitivo adoptado por las políticas penales y la presencia de cierta forma de gobierno, reforzadas por las políticas de seguridad hemisférica y los archipiélagos de seguridad, que tienden a incrementar la presencia de la policía y las cárceles para amoldar a las poblaciones para que encajen en el modelo neo-liberal o peor aún, para expulsarlos de éste, en la misma proporción que se acrecienta la inseguridad social, el desempleo, el empleo precario, la deserción escolar y la desregularización económica.

²⁵⁰ CNDH (2009), *Manual para la prevención de la trata de personas*, Págs. 40 y 41.

²⁵¹ María Eugenia Ramírez Parra (2006), “Comercio sexual y globalización de la trata de mujeres y niños en la frontera sur mexicana. Aspectos y retos culturales”, en Lourdes Arizpe (coordinadora), *Retos culturales de México frente a la globalización*, Págs. 146-147.

En última instancia se tendría en perspectiva un solo mercado global cuyo relato 'legal' produce su propio correlato 'ilegal', estableciendo un oscuro escenario planetario:

Creo que el mundo está en camino de convertirse en un gueto y el planeta en una mafia. Y no creo que salgamos de esto limitándonos a murmurar, como hacen ya algunos astutos, que el mundo siempre ha sido un conglomerado de guetos; los Estados, unas mafias disfrazadas, y las sociedades civiles, unas asociaciones contractuales de malhechores, y que, por lo tanto, es mejor que las cosas se digan tal y como son, que la humanidad pase a las confesiones, y que no finjamos sorpresa cuando caen las máscaras del mundo.²⁵²

Bajo esta perspectiva se puede ver, por un lado, un aumento exponencial de la cárcel como depósito de pobres, y por el otro, una reducción del empleo como instancia de aseguramiento social y junto a ello una transformación de la educación como instancia jurídico-política que permite un trabajo de habilitación y socialización con el Otro, para ser reducida a un mecanismo de participación selectivo de cara a la preparación de mano de obra para el mercado.

En un extremo se encuentran una instituciones tradicionales en declive como la cárcel, y los ámbitos del trabajo y la educación, en el otro extremo, se extienden diversos *circuitos de flujos de población de desecho*, que conforman ese mercado negro, configurados a la manera de redes y nodos (y no como estructuras piramidales) por donde 'circulan' estas mercancías humanas. Estos circuitos representan cada uno de los rubros de este gran mercado, sin embargo, al estar constituidos en la forma de redes, de orden nacional e internacional, pueden interconectarse unos con otros, a la manera de enlaces mercantiles de bienes humanos constituyendo unas redes más amplias de circulación de 'mercancías'. Inclusive, estas redes o circuitos de flujo de población de desecho, pueden estar conectadas con los nodos de globalización. Es más, las 'mercancías' que comprenden estos circuitos del mercado negro pueden coexistir con diversos planos de la vida social legal e institucional de las sociedades 'democráticas'.

Esta interconexión de los circuitos de flujos de población de desecho bien puede ser una simple interposición de un circuito por otro que, en determinado momento, se enlazan en un nodo, o bien, interconectarse de manera simultánea en uno o más planos de los antes señalados.

En la medida en que el sistema educativo y el mercado laboral expulsan a importantes conjuntos de población pronto adquieren el carácter de desecho, una parte considerable de éstos se inscribe en estos circuitos de flujos de población cuyo destino es la muerte o bien, la cárcel. Pues bien, el sistema penal, en particular la cárcel, al dejar de ser un mecanismo de reinserción social mediante el trabajo, la capacitación y la educación como lo marca la Constitución en su artículo 18, y situarse como basurero de esos flujos de desecho humano, no hace otra cosa que devolverlos a la circulación en algún circuito para que vuelvan a fluir como desecho humano.

¿A dónde van a regresar? ¿A esas instancias que son el trabajo y la educación que fueron precisamente las que los expulsaron? En el plano jurídico, la educación y el trabajo no ofrecen ningún tipo de garantías para detener la expulsión de individuos de sus filas, más bien lo facilita. A su vez, el sistema penal ha demostrado que no existe tal cosa llamada readaptación social mediante el trabajo, la capacitación y la educación. Los individuos en estas circunstancias quedan atrapados en estos circuitos

²⁵² Bernard-Henri Levy, *op. cit.*, Pág. 167.

de flujos de población de desecho cuya muerte sólo yace diferida, pese a ello, cada vez son más los individuos que se incorporan a estos circuitos.

La lógica que subyace en esta producción de desechos humanos se inscribe en un amplio proceso de transformación en donde se está transitando de la vinculación producida por la existencia institucional producida por la relación del individuo (el hijo, el maestro, el jefe, el padre) con la ley, a la desvinculación, preámbulo de la expulsión.

Silvia Duschatsky²⁵³ señala que en el mundo globalizado caracterizado por su sociedad del conocimiento en red, la institución como productora de vida y sentido social está tomando la forma de un *nodo* que adquiriere la función de conectar a los individuos a una red de relaciones volátiles e inciertas. Es decir, mientras que la *institución* es una instancia abocada a la reproducción social que tiene como propósito aportar en la constitución de una totalidad vinculante, en donde el individuo existe en tanto represente los atributos previamente depositados en él, en el *nodo* no responde a una función previamente asignada; no se inscribe en una totalidad vinculante y su importancia se evalúa por su capacidad de aportar información a la red, por ello, el individuo existe en tanto es visible en la red o está conectado.

Duschatsky, advierte que este mismo proceso también produce un cambio en la figura tradicional de la autoridad para convertirse en una especie de conector que vehiculara a los individuos hacia la red de relaciones y con ello mantenerlos 'conectados'. Es así que, mientras la autoridad permitía el tránsito de los jóvenes por la familia, la escuela, la fábrica y demás instituciones que los preparaba para habitar el universo de la ley, el conector facilita la conexión y la supervivencia en la red, por ello que los jóvenes están acostumbrados a navegar en un movimiento incesante y desregulado.

Este cambio en la idea de institución y en la de autoridad hacia las formas de nodo y conector facilitará el tránsito y circulación de los jóvenes (y no sólo éstos) entre un mercado (lícito) a otro (lícito). Por ello mismo, se puede señalar que los marcos institucionales y sus figuras de autoridad, una vez que adoptaron el principio de flexibilidad (la educación y el trabajo) o se han constituido en lugares de precariedad (el tejido social), favorecen la expulsión de los ciertos individuos hacia los circuitos de flujo de población de desecho.

En la sociedad global del conocimiento y su correlato el neo-liberal, se advierte un declive de un Estado social, fuerte y con instituciones regulatorias y la emergencia de un Estado *mediado* por instancias, actores y organismos supranacionales, que se caracteriza por su lógica económica y social flexible y desregulada, al tiempo que manifiesta un reforzamiento de su brazo penal.

En el primer caso, no se expulsaba hacia la nada, sino hacia otra instancia, siempre alguna institución de encierro: la cárcel, el asilo, el manicomio, la fábrica, la mina, en donde todo estaba dispuesto para que el individuo 'expulsado' quedara sujeto en la lógica institucional. En el segundo caso, a pesar de que existe un reforzamiento del Estado penal, la cárcel ya no funciona como lugar de disciplinamiento y corrección, sino como depósito de desecho humano. En este sentido, "la expulsión social de la red es hacia la nada, no conduce hacia ningún lugar, sino a la des-existencia".²⁵⁴ Este proceso de expulsión se ve subrayado en tres ámbitos: el laboral, el educativo y el tejido social.

²⁵³ Silvia Duschatsky (2005), "Formas de habitar la fluidez: subjetividad de la juventud en el discurso mediático", en Tanius Karam (compilador), *Mirada a la ciudad desde la comunicación y la cultura*, Págs. 352-359.

²⁵⁴ Ibidem. Pág. 354.

Lo laboral

El fin del trabajo. ¿Qué significa esta frase desgarradora y provocativa? Jeremy Rifkin pone en claro el sentido que guarda: “Cuando hablo del fin del trabajo, me refiero a la lenta disminución del trabajo, de trabajos de tiempo completo con todos sus beneficios a trabajos de medio tiempo y a trabajos a destajo”.²⁵⁵

Desde un punto de vista más general, se puede decir que la idea que se construyó del trabajo en el marco del Estado benefactor no sólo se pone en duda, sino que se vuelve infranqueable, al menos bajo los parámetros de la economía de libre mercado, pero no sólo de ésta, sino también con respecto al estatus que ha adquirido el conocimiento y, por ende, al papel que se le otorga –ya sea por su carencia o por su presencia- a la ciencia y a la tecnología.

Una manifestación evidente de este fenómeno es la función que ahora guarda el trabajo con respecto a la movilidad y los derechos sociales. Anteriormente, la fórmula de las sociedades de los Estados sociales (o Estado benefactor) era oficio=trabajo=movilidad social (o en el peor de los casos, mantenerse en la misma condición). La obtención de un cierto nivel de estudios o la práctica de un oficio implicaba la posibilidad de conseguir un trabajo que correspondiera más o menos a los conocimientos aprendidos o a las habilidades desarrolladas por los individuos. Dicho trabajo suponía la posibilidad de hacer una trayectoria laboral y conseguir cierta movilidad social.

En el presente lo que predomina es el carácter aleatorio de la condición laboral. En la medida en que el ‘trabajo seguro’ expulsa a cada vez más individuos de sus filas hacia el desempleo, éstos tendrán que ‘brincar’ de un tipo de empleo a otro durante el resto de su vida. La idea de que se podía ir de un mundo precario a un mundo seguro a través del trabajo es lo que se derrumba, propiciándose una expulsión de los de los individuos de los distintos mundos laborales hacia el desempleo y de éste, a los circuitos de explotación de población desecho, pasando por el residio y de vuelta a los circuitos de explotación. En el fondo, lo que se pone en tela de juicio es el principio de igualdad de oportunidades de las sociedades liberales, pero más grave aún, poco a poco se está poniendo en tela de juicio ciertos principios de justicia social como la equidad (al menos se pone en duda algunas operaciones que se han puesto en práctica), empleado para revertir las desigualdades sociales e individuales.

¿Cómo se está arribando a esta condición? Desde la década de 1970 se han efectuado cambios en las dinámicas respecto a la producción, la empresa y el trabajo que pueden dar cuenta de la condición laboral del individuo en la actualidad.

Franz Hinkelammert menciona que en América Latina, desde la década de 1960 se inicia una discusión sobre el estancamiento dinámico de las economías de la región. ¿Qué estaba envuelto en esta discusión? Con la expansión del capitalismo en la agricultura, la producción agrícola creció, pero la productividad del trabajo en el campo creció a tasas marcadamente mayores, lo que tuvo como consecuencia la expulsión de un número importante de fuerza de trabajo (dicho de otro modo se producía más con menos trabajadores). Esto propició una fuerte migración del campo hacia las zonas urbanas, que, junto con el crecimiento demográfico significó que:

El aumento de la oferta de trabajo, resultado de de la migración del campo a la ciudad, ya no podía ser atendido por el sector industrial, a pesar de que las tasas

²⁵⁵ Jeremy Rifkin (2004), “Tiempo libre para disfrutarlo o hacer filas de desempleados”, en Luis J. Álvarez (coordinador), *Un mundo sin trabajo*, Pág. 17.

de crecimiento del producto industrial todavía permanecían altas. Este estancamiento dinámico aparece, por supuesto, no solamente en América Latina. En los Estados Unidos se empezó a hablar en los años ochenta del “crecimiento sin empleo (jobless growth)”. En el grado en el cual se da este fenómeno de estancamiento dinámico, la fuerza de trabajo disponible no empleada en los sectores de producción de productos-mercancía no puede encontrar trabajo sino es en los sectores de servicios...sin embargo, puede darse el caso en que la producción de productos y de servicios en su conjunto no pueda absorber a toda la fuerza de trabajo disponible. Aparece la fuerza de trabajo sobrante. Si no se trata de un fenómeno coyuntural a corto plazo, sino de un fenómeno estructural a largo plazo, entonces podemos hablar de un estancamiento dinámico de todo el sistema de producción (formal). El resultado: hay población expulsada y excluida.²⁵⁶

Las transformaciones en la esfera de la producción desde la década de los sesenta y setenta impulsan (y se ven influenciadas) por otro tipo de cambios en el sector productivo. François Dupuy afirma que desde la década de los setenta las empresas sufrieron un profundo cambio en el trabajo cotidiano impuesto a sus trabajadores, cambio atribuido a la alteración de la finalidad implícita de la existencia de la empresa, la cual puede expresarse de la siguiente forma: hasta el quiebre del Estado benefactor las empresas trabajaban primordialmente para quienes trabajaban en ellas, en lugar secundario estaban los clientes o accionistas; de esta manera trabajadores, productores y también proveedores podían definir sus modalidades laborales en función de sus propias necesidades y restricciones.

¿Qué sucedió? Como efecto de la globalización, la relación de poder entre los proveedores y sus clientes se invirtió. Pasamos de un periodo en que los productos (bienes o servicios) eran escasos a una etapa en que lo son los clientes. Esta inversión de la escasez no sólo provocó una caída de los precios y condenó a quienes tenían problemas para adaptarse. Se tradujo además en una verdadera dominación de los clientes y, detrás de ellos, de los accionistas, así como en demandas siempre crecientes en términos de calidad del producto suministrado y reducción de costos. Esta doble “demanda” sólo pudo satisfacerse por medio de un cambio profundo de las maneras de trabajar, es decir, de las organizaciones en el sentido más concreto de término.

Cuando se trata de trabajar de otra manera, sustituir la secuencia por la simultaneidad, la claridad de la división del trabajo por la indeterminación de las estructuras y la transmisión burocrática de los expedientes por la cooperación inmediata, las protecciones ligadas a las formas laborales anteriores se hacen pedazos... La gran empresa, a su turno, deja de ser un lugar de integración. Como la mayoría de las grandes instituciones alrededor de las cuales se estructuró la vida social durante décadas, aquella desaparece poco a poco del campo de lo posible para quien busque una colectividad protectora y portadora de puntos de referencia.²⁵⁷

El replanteamiento en la forma de trabajo se dirigió específicamente al paradigma de organización del taylorismo ligado al modelo de producción fordista. La organización de tareas propuesta por Frederick Winslow Taylor contemplaba que el trabajo tenía que estar dividido en tareas simples, las cuales tenían que ser ejecutadas por los trabajadores en el tiempo requerido para ello, esta división de las tareas servía, por un lado, para eliminar los tiempos muertos producidos por los desplazamientos, los cambios de actividad o de herramientas, por otro lado, constituían la base del criterio

²⁵⁶ Franz Hinkelammert (2004), *Estancamiento dinámico y exclusión en la economía mundial*, Págs. 65, 66 y 69.

²⁵⁷ François Dupuy (2006), *La fatiga de las élites. El capitalismo y sus ejecutivos*, Págs. 16-19.

con el que se estimaba el salario de los trabajadores: el pago del salario se estimaba en función de la unidad producida de acuerdo al tiempo de producción estimado. El control y supervisión del trabajo y de sus agentes estaba a cargo de los directivos de las fábricas o en su defecto, en las personas que delegaban dicha función.

La organización del trabajo propuesta por Taylor se difundió por Estados Unidos a finales del siglo XIX, entre los empresarios que veían en este modelo de organización laboral una oportunidad para controlar a la masa de trabajadores (casi siempre no cualificados), el proceso de producción y elevar las ganancias de sus compañías. Uno de los empresarios que adoptó las ideas de Taylor fue Henri Ford, cuyo modelo empleado en la fabricación de automóviles consistió en un:

Trabajo parcelado en grandes cadenas de montaje, concebidas para la producción en gran serie de productos estandarizados; demoras importantes exigidas para planificar y desarrollar nuevos productos, dada la rigidez de la organización de la producción y la especialización extrema de la mano de obra; jerarquía rígida, casi militar y encuadramiento pletórico de los obreros, pues como cada uno de ellos estaba aislado en su puesto, el personal jerárquico debía organizar e imponer la sincronización y la coordinación de las tareas parceladas; rigidez de las normas de rendimiento y de los tiempos –determinados casi a la centésima de segundo- adjudicados a cada tarea parcial, por lo cual todo retraso en un puesto repercutía en el conjunto de la cadena; existencias y gastos de almacenaje elevados; importancia de la mano de obra no directivamente productiva que representaba más o menos un cuarto del efectivo obrero. La organización ‘científica’ del trabajo estaba destinada a extraer del obrero el mayor rendimiento posible, encerrándolo en un sistema de restricciones que le quitara todo margen de iniciativa.²⁵⁸

En esencia, el modelo tayloriano-fordista implicaba que unos individuos tenían el papel de pensar (ingenieros, administradores, psicólogos, entre otros), otros individuos tenían la tarea de trabajar (obreros) y otros la encomienda de inspeccionar el trabajo de los que trabajaban (capataces, mandos medios, supervisores), todo encaminado al logro de la producción y el control de los trabajadores.

Las transformaciones que devienen del modelo fordista y la sociedad salarial de empleo estable se presentan casi simultáneamente. Por un lado, Gorz afirma que el modelo fordista de producción viene a menos en la medida en que las empresas vieron estancado su crecimiento. Ante tal circunstancia las empresas visualizaron dos caminos para superar la situación: la conquista de nuevos mercados considerados ‘vírgenes’ y la renovación acelerada de sus producciones: la obsolescencia apresurada de sus productos. En ambos casos, la prerrogativa imponía dejar a tras el modelo fordista. ¿Qué camino se tomó?

Una adecuación de las empresas occidentales para adoptar el concepto de administración laboral japonés (Kaisen), que está representado por el sistema de producción Toyota, en el cual primero llega el pedido de las mercancías ya vendidas y después se fabrican en el ‘momento justo’.

Los departamentos demandan exactamente las materias primas o piezas necesarias. Se elimina la necesidad de almacenarlas. ‘cero existencias’ vuelve transparente a todo el desperdicio, especialmente si es de trabajo y así se incrementa la presión para corregir errores. El toyotismo es un método donde las economías en el tiempo de circulación y el incremento de la productividad se

²⁵⁸ André Gorz (2003), *Miserias del presente, riqueza de lo posible*, Págs. 37 y 38.

vinculan estrechamente: en la fábrica, los problemas técnicos para elevar la calidad se discuten en pequeños círculos, donde los obreros proponen soluciones.²⁵⁹

Frente a la obsesión del modelo fordista de controlar al obrero y la primicia sobre la producción, en donde hay unos que piensan, otros que supervisan y otros que trabajan, el modelo japonés proponía que los que trabajaban debían ser los mismos que pensaban. Así lo expresa uno de sus promotores:

Bajo la distinción convencional, se supone que los gerentes hacen planes, administran y controlan, y los trabajadores sólo se supone que lo ejecutan. Esto ha significado que el gerente planificó lo que tenía que hacerse y cómo, y que dio a los trabajadores instrucciones detalladas en su trabajo. A su vez, de los trabajadores se esperaba que lo hicieran exactamente sin pensar lo que se les decía. Sin embargo, los trabajadores de hoy desean trabajar tanto con sus mentes como con sus cuerpos, utilizando sus capacidades tanto mentales como físicas. Como resultado, de acuerdo con la diferenciación revisada, se supone que el trabajador hace planes, y controla, y la administración se encarga de motivar a los trabajadores para una productividad más alta. La filosofía básica del nuevo diseño del trabajo es delegar tanta planificación y control a los trabajadores, motivándolos así para una productividad y calidad más alta.²⁶⁰

Este nuevo ordenamiento del trabajo que conjunta el *saber* gerencial con el *hacer* del trabajador sugería un arreglo y mejoramiento permanente de los procedimientos de y a cargo de los propios trabajadores. Ello requería que los trabajadores tenían que desarrollar un nivel aceptable de conceptualización de sus actividades; debían comprender todo el proceso de fabricación y no sólo una fracción como en el modelo fordista. Y para hacer el proceso inteligible, el trabajador debía reflexionar sobre lo que hacía, es decir, sobre los medios para conceptualizar el producto; sobre las posibilidades para mejorar los procedimientos e inclusive, la optimización del sistema de producción mismo.

¿Qué significaba que el trabajador desarrollara cierto nivel de conceptualización sobre su trabajo?

Antes que nada, que los trabajadores discutieran entre ellos, por eso era indispensable que supieran expresarse; también que estuvieran capacitados para escuchar a sus compañeros con el fin de que pudieran comunicarse, ponerse de acuerdo, ejercer cierto nivel de autocrítica, pero sobre todo, aprender continuamente. En función de lo anterior, el trabajador ejercería la tarea de supervisión sobre sí mismo, en la medida que socializara y reflexionara sobre su propio trabajo. Asimismo, la producción se convertía en la aplicación material de un trabajo inmaterial previo, de carácter intelectual, reflexivo y de intercambio de información en donde lo que entraba en escena como elemento sustantivo era la noción de *saber*.

El modelo japonés del trabajo venía a trastocar la idea piramidal de administración, característica del modelo fordista, al punto de ser reemplazada por la noción de red de flujos, las cuales están conectadas por una serie de nodos en donde confluyen diversos intereses comunes, pero que no representan centro alguno.

En lugar de un sistema centralmente organizado de donde emana la información y desde donde se ejerce el control de la producción y de los trabajadores, se está ante un sistema auto-organizado descentralizado, constituido por grupos de trabajadores

²⁵⁹ Mario Ortega Olivares (1997), "La experiencia productiva toyotista y la salud obrera", en José Luis Cisneros et al (compiladores), *Investigación sociológica*, Pág. 102.

²⁶⁰ Masaaki Imai (1989), *Kaizen*, Págs. 134 y 135.

que representan un nodo, los cuales, a su vez, se comunican a través de la red que los articula. En este sentido, las características de los nodos y de las redes dependen de la información que fluye entre ellos. He aquí la preponderancia que tiene el saber como elemento sustantivo del trabajo.

Desde esta perspectiva, la alteración del estatus del trabajador cuyo fundamento dejaba de ser su fuerza de trabajo para centrarse en un 'saber' y 'saber hacer', implicaba una modificación en la estructura laboral, antes, sostenida en una estructura vertical rígida, parcelada y estandarizada, y ahora, establecida con base en un sistema de redes de flujos interconectados por nodos que posibilitan su rápida estructuración y desestructuración de las fuentes de trabajo, trayendo consigo, la posibilidad para montar y desmontar una empresa sin repercusiones para sus dueños pero con graves consecuencias para los trabajadores y su entorno social:

Un cambio en la moderna estructura institucional ha acompañado el trabajo a corto plazo, con contrato o circunstancial. Las empresas han intentado eliminar capas enteras de burocracia para convertirse en organizaciones más horizontales y flexibles. En lugar de organizaciones con estructura piramidal, la dirección de empresas prefiere ahora concebir las organizaciones como redes. 'Las estructuras de red son más ligeras en la base' que las jerarquías piramidales, afirma el sociólogo Walter Powell; 'se pueden desmontar o redefinir más rápidamente que los activos fijos de las jerarquías' Esto significa que los ascensos y los despidos tienden a no estar estipulados en normas claras y fijas, como tampoco están rígidamente definidas las tareas: la red redefine constantemente su estructura.

Un ejecutivo de IBM le dijo una vez a Powell que la empresa flexible <debe llegar a ser un archipiélago de actividades interrelacionadas> El archipiélago es una imagen adecuada para describir las comunicaciones en una red, comunicaciones que se verifican como un viaje interinsular, si bien –gracias a las modernas tecnologías- a la velocidad de la luz. El ordenador ha sido clave para reemplazar las comunicaciones lentas y atascadas de las cadenas de mando tradicionales.²⁶¹

Sin duda el asomo vertiginoso de las nuevas tecnologías tiene un papel cuasi sagrado para los Estados, así como para los empresarios que pueden costearlas. Su adquisición y uso implica estar en el 'camino correcto' de la modernidad y el progreso, su carencia implica pérdidas económicas y estar a la zaga del desarrollo. Tajantemente se sentencia que nación que no invierte en educación, ciencia, y tecnología, y por lo tanto, en investigación es una nación subdesarrollada. Sin duda tal afirmación es cierta, pero se escupe con tal fervor, sin considerar las consecuencias que traen consigo la sociedad de la información, la ciencia, la tecnología y el mercado. Así lo deja ver Jeremy Rifkin:

Todas las empresas, sean pequeñas, medianas o grandes están eliminando las viejas pirámides corporativas. El objetivo en las industrias de administración es crear lo que se llama organizaciones de base horizontal, empresas virtuales, la competencia central de empresas. Hay que deshacerse de todo el capital, los activos físicos y concentrarse solamente en la competencia central en capital eléctrico. ¿Les suena conocido? En todos los negocios con los que he trabajado alguna vez, ahora quieren ser como redes realmente. La idea es tener una empresa con una élite gerencial en la cima, un personal central técnico y profesional en el centro y abajo un personal empleado a destajo.

²⁶¹ Richard Sennett (2006), *La corrosión del carácter*, Pág. 22.

De modo que nos dirigimos a nuevas fábricas sin obreros, hacia una industria de servicios virtual. Algunos deben estar pensando, 'Sí, es cierto, pero la teoría económica clásica nos hizo creer que éste es parte del proceso de destrucción creativa. Siempre perdemos empleos en el camino hacia la creación de nuevos empleos porque la imaginación humana no está limitada solamente al momento. No estamos teniendo en cuenta los nuevos productos, las nuevas tecnologías, los nuevos bienes y los nuevos servicios. Este siglo de biotecnología va a requerir nuevas habilidades y nuevos empleos'. Sí. Está surgiendo un nuevo sector con nuevas oportunidades laborales a medida que pasamos de la era industrial al siglo de la biotecnología y la revolución de la información y las ciencias de la vida.²⁶²

Entonces, ¿qué se está configurando en el mundo del trabajo y como irradia sus condiciones a otros campos de la vida social, especialmente el de la educación?

El individuo, en la medida en que se adhiere a los principios inmateriales del trabajo reflexivo sobre sí y su entorno laboral, caracterizado por la flexibilidad, la rapidez, el intercambio de información, la autonomía en la ejecución de las tareas, el cambalache de experiencias, la adhesión a la cultura empresarial y el aprendizaje continuo que reclama el desarrollo de un conjunto de competencias, se va constituyendo en una figura 'independiente' pero siempre dentro de los límites que marca la política laboral de la empresa flexible.

Empresario de sí mismo, el trabajador, una vez que se ve desprendido de esas grandes organizaciones que lo representaban para garantizar la protección de sus derechos sociales con base en la existencia de un empleo seguro, en adelante se vuelve un individuo que debe asumir su papel en la sociedad de la información, es decir, nodo y flujo a la vez, con la obligación de dominar y actualizar continuamente sus saberes para que le permitan vender su inteligencia, talento, esfuerzo, actitud y cualquier otro recurso que el renovado mercado laboral demande.

Su 'fuerza de trabajo' se vuelve una mercancía que debe vender a un mercado que en adelante le ofrece un corolario de situaciones laborales inestables, precarias, temporales, eventuales y desprovistas de cualquier derecho social, por las que tendrá que circular durante su vida 'activa', teniendo como condición inmutable amplios periodos de desempleo que mediarán entre un trabajo a otro.

Pero no todo acaba ahí. En adelante, conseguir un trabajo estará condicionado por el nivel de saberes que el individuo pueda aprender durante su trayectoria formativa, sea ésta de carácter formal o informal. Es más, el discurso predominante se extiende sobre las bondades de la sociedad del conocimiento que estimula a los individuos a prepararse más y mejor, al tiempo que promete un escenario laboral inédito, por descubrir, en donde, como ha señalado Rifkin, la novedad del desarrollo humano recae en nuevos saberes relacionados con la biotecnología, las nuevas tecnologías de la información, especialmente la revolución informática y las ciencias de la vida.

Lo educativo

La consigna por demás extendida y que poco a poco se ha hecho muy popular es dejar recaer en la educación la preparación de los individuos para que se formen con saberes innovadores que respondan a las necesidades de la economía global basada en el conocimiento. El principio básico del modelo de trabajo japonés advierte que para que éste pueda realizarse desde su núcleo básico, dígame el trabajador, este

²⁶² Jeremy Rifkin, *op. cit.*, Págs. 21 y 22.

debe saber expresarse, en otras palabras, debe dominar ciertas competencias comunicativas básicas como la comprensión de textos, la expresión oral y escrita, como aspecto elemental para poder aprender de sí y de los demás continuamente.

Todo recae en esa fórmula que los sistemas educativos han extrapolado del sistema económico: el aprendizaje permanente. De esta forma, la responsabilidad se deja caer a los sistemas educativos para que formen 'personas competentes' para un nuevo modelo laboral cada vez más extendido. En todo esto hay algo tramposo:

Lo que los líderes políticos y los economistas nos dicen siempre es que lo que tenemos que hacer es mejorar el nivel de las habilidades de la fuerza laboral y preparar a las nuevas generaciones en las escuelas para que tengan las habilidades y el conocimiento y sean competitivos en esta nueva economía global del ciberespacio basada en el conocimiento. Esa es la tarea por delante. Todos los líderes empresariales que conozco abren los ojos y levantan las cejas cada vez que escuchan decir esto a los políticos, porque saben algo que los economistas no entienden y los políticos no quieren discutir. Aún si volviéramos a capacitar a todos los obreros y preparáramos a toda la próxima generación para estos trabajos de conocimiento (sería imposible hacerlo porque algunos de estos empleos exigen años de educación superior), lo probable es que no haya suficientes empleos en el sector del conocimiento en ningún país para absorber a los millones y millones de obreros jóvenes que fueron despedidos de los sectores industriales.

Lo que separa a la revolución industrial del siglo de la biotecnología es que aquella está basada en el trabajo de masas para producir bienes y servicios. Esa es su firma. El siglo de la biotecnología, la unión de las computadoras y los genes, la revolución de la información y las ciencias de la vida, descansa sobre una fuerza laboral pequeña, profesional, de élite, acompañada de una tecnología y organización cada vez más sofisticadas e inteligentes.²⁶³

Las promesas de ensueño que hacen los apóstoles de la sociedad del conocimiento no están dirigidas a todo el mundo, sino a una pequeña élite; pero los políticos no cesan de repetirlas como cantaleta innovadora que solucionará todos los problemas económicos y sociales de las naciones, especialmente las llamadas 'periféricas'.

Apostar a lo educativo la promesa de un mejor futuro laboral y social, es la consigna de las políticas educativas de izquierda y derecha, las cuales siempre ponen por delante ese discurso que se saben de memoria pero que siempre resulta vacío: todo depende de que dichas políticas respondan a criterios de calidad, equidad, igualdad de oportunidades y justicia social para que beneficien a la población.

El problema, a decir de F. A. Hayek, crítico del Estado Benefactor y promotor del neo-liberalismo, es que la justicia social no tiene ningún sentido cuando se aplica a una sociedad de hombres 'libres', entiéndase, una sociedad neo-liberal. "No puede existir justicia distributiva en un contexto en que nadie está encargado de distribuir. La justicia social sólo tiene sentido como concepto en una economía centralmente planificada, pero es inaplicable a los resultados de un proceso espontáneo".²⁶⁴

En el fondo lo que surge con el desmantelamiento del Estado benefactor y la aparición de las instituciones internacionales y los organismos multilaterales es una idea de educación en donde se establece una cobertura total de la educación básica, tecnificación del bachillerato, limitación y condicionamiento de recursos a la educación

²⁶³ Ibidem. Págs. 22 y 23.

²⁶⁴ Diego Pizano Salazar (1980), *Algunos creadores del pensamiento económico contemporáneo*, Pág. 28.

superior y desmantelamiento de las instituciones públicas en todos los niveles. En este sentido, el gasto en educación se conceptualiza como una inversión en 'capital humano' que tiende a recuperarse (hipotéticamente) a través de mayores ingresos laborales futuros. Lo anterior implica que el Estado podrá aplicar subsidios económicos sólo a las franjas de población más pobres, aplicados directamente a los 'usuarios' del servicio (alumnos o sus familias) y ya no a las instituciones educativas. En este sentido, la educación media y superior tienden a la especialización y la acumulación de capital humano de cara a la demanda del mercado laboral, al mismo tiempo que se presenta, por un lado, una tendencia a desaparecer de las propuestas curriculares asignaturas como historia y filosofía, y por el otro, se observa una tendencia global a descentralizar los servicios educativos (gasto y operación) pero a centralizar el tema de los ingresos, la política y curricula educativa.²⁶⁵

Lo que sucede en el campo educativo, así como en el devenir del libre mercado, la sociedad de la información y la conciencia ambiental global, es un tejido discursivo de corte político, económico y tecnológico, cuyos procesos echan sus raíces a partir de los planteamientos que surgieron para contrarrestar "la crisis de la civilización occidental" elaborado por distintos agentes, empresas, organizaciones, académicos, naciones y medios de comunicación vinculados directa o indirectamente.

Gérard De Sélys comenta que a partir de los años noventa del siglo XX, los dueños de las grandes empresas transnacionales europeas y estadounidenses, los cuales representan poderosos grupos de presión para organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, así como de las naciones industrializadas, han señalado reiteradamente que la educación y la formación deben considerarse como inversiones estratégicas de primer nivel para el éxito futuro de la empresa, a la vez, deploran que muchos gobiernos consideren a la educación como un asunto interno de cada país, en donde la industria tiene una influencia precaria en la elaboración de los programas de estudios de los diferentes niveles del sistema educativo, también afirman que los profesores y demás actores encargados de la educación no comprenden el mundo económico, ni el de los negocios, ni la noción de beneficio; estas dos circunstancias desacreditan de facto a los gobiernos y a los profesores para hacerse cargo exclusivamente de la educación.

Por ello, en 1995, durante la reunión del entonces G-7, en Bruselas, los industriales sentenciaban que la responsabilidad de la educación debería estar a cargo de la industria por que el mundo educativo no percibe claramente el perfil de los colaboradores que necesita la industria, por lo que proponen que:

La industria y centros de enseñanza deberían trabajar 'juntos' en el desarrollo de programas de enseñanza, especialmente gracias al 'aprendizaje a distancia', 'la enseñanza a distancia' y la puesta a punto de 'softwares didácticos' (softwares de aprendizaje por ordenador). Además, redefinen el sentido de la educación: "La educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico... los gobiernos nacionales deberían afrontar la educación como un proceso que va de la cuna a la tumba... la educación está destinada a aprender no a recibir una enseñanza."²⁶⁶

Por su parte, la OCDE, a la que se le da un lugar tan importante con sus evaluaciones PISA aplicada a los estudiantes de los países miembros de esa organización, en 1996, señalaba tajantemente:

²⁶⁵ Stella Venegas Calle y Óliver Mora Toscano (2003), "La óptica mercantilista de la banca multilateral", *Le Monde Diplomatique*, julio, núm. 32, Chile. Págs. 12-18.

²⁶⁶ Gérard De Sélys (2003), "La escuela, gran mercado del siglo XXI", en *Le Monde Diplomatique*, *La educación no es una mercancía*, Págs. 74 y 76.

<El aprendizaje de por vida... no tendría por qué basarse en la presencia permanente de profesores, sino que debe estar asegurado por la prestatarios de servicios educativos. La tecnología crea un mercado mundial en el sector de la formación. La nueva posibilidad de proponer programas de enseñanza en otros países sin que ni los estudiantes ni los profesores tengan que salir de su casa podría tener importantes repercusiones en la estructura del sistema de enseñanza y de formación a escala mundial. Si bien no se ignora el papel de de los poderes públicos, queda limitado a asegurar el acceso al aprendizaje de los que nunca serán un mercado rentable y cuya exclusión de la sociedad en general se acentuará a medida que otros continúen progresando>. Aquí la OCDE expresa crudamente que los profesores que subsistan se ocuparán de la población 'no rentable'.²⁶⁷

Sobre lo antes expuesto hay que apuntar algunas cosas: En primer lugar. Es absolutamente necesario que se inviertan grandes recursos económicos en el campo educativo, la ciencia, la tecnología y desde luego, en la investigación científica y social; esto por supuesto, si se tiene en mente que el país no se consolide como una nación de esclavos globalizados. Además, esta tarea necesariamente debe estar vinculada (pero no exclusivamente) con los diferentes tipos de industrias que configuran el mercado laboral. Sin embargo, la tendencia es que la educación media superior y superior, sus políticas y marcos legales deben sujetarse a los dictámenes del mercado laboral para favorecer la producción de recursos humanos para cubrir las necesidades de los hombres de negocios.

Roberto Follari describe la tendencia que se configura bajo el esquema: universidad-empresa-organismos internacionales:

Asistimos hoy a procesos a nivel mundial, tanto de mercantilización como de privatización de la educación universitaria. Con lo primero nos referimos a procesos por los cuales la lógica del mercado penetra a las instituciones educativas, aún cuando éstas sean de propiedad público-estatal. Por privatización, entendemos el aumento del peso relativo de las instituciones de propiedad privada, o en su caso de gestión privada, dentro del sistema educativo. La declaración de la educación como bien transable a nivel mundial, vía la Organización Mundial de Comercio, posibilidad permanentemente buscada por EE.UU. dentro de dicha organización (y que también podría apelar a la vía de tratados bilaterales de libre comercio con diferentes gobiernos). Se trataría nada menos que de impedir que los Estados nacionales puedan regular la oferta educativa dentro de sus propios países, bajo pretexto de que ello estaría afectando el <libre ejercicio de la libertad de comercio> De tal manera, se tiende a que, vía Internet y educación a distancia, se ofrezcan carreras y cursos desde los países centrales, cuya calidad no estaría puesta a control por parte de las naciones receptoras, las cuales estarían obligadas a aceptar esas carreras y cursos como válidos. Es sintomático que ello ha comenzado a imponerse incluso en organizaciones históricamente no ligadas a la mercantilización, caso UNESCO. En la Conferencia Mundial de París sobre educación superior (1998) se señaló a la educación como un bien 'social y global', lo cual en buen romance, significa un bien que <no tiene fronteras>, que se encuentra más allá de las limitaciones que los estados nacionales pudieran plantear.

Consortios multinacionales que han comprado universidades o complejos de universidades completas, con sus habilitaciones, instalaciones y el pase de la planta de personal; a menudo, muy pocos son quienes se enteran del cambio de

²⁶⁷ Ibidem. Pág. 76.

propiedad (y de estatuto) de estas instituciones. En el caso de México, favorecido por la tendencia neoliberal del gobierno de Fox –hoy continuada por Calderón, proveniente del mismo partido-, están aceptadas legalmente este tipo de transacciones con empresas extranjeras, para todos los niveles del sistema educativo.²⁶⁸

En segundo lugar, la promoción de la educación a distancia, y demás recursos tecnológicos, panacea de los sistemas educativos de los países periféricos, primero que nada, supone la obtención de múltiples ganancias para las industrias transnacionales ya se trate en la venta de materiales y softwares; de los servicios de telefonía, ya que implica un incremento en el volumen de las comunicaciones telefónicas. Representa también importantes ganancias en la venta de los derechos de autor derivados de la comercialización y la explotación de programas informáticos educativos.

Desde esta perspectiva y como tercer aspecto, la educación para la vida sugiere la constitución de clientes permanentes de bienes informáticos y demás mercancías que circulen en torno al campo educativo; ahora bien, la traducción a la educación de este discurso mercantil es realizado, no por casualidad, por Jacques Delors, funcionario de la Unión Europea, en el famoso informe que lleva su nombre o conocido como *La educación encierra un tesoro*, publicado en 1996 por la UNESCO. Este informe serviría de plataforma mundial para promover las ideas del aprendizaje para la vida o *4 pilares de la educación*, que rápidamente fueron retomados por los sistemas educativos de muchos países y que la OCDE impulsa fuertemente en países como México.

En cuarto lugar, la plataforma discursiva de la sociedad del conocimiento basada en las nuevas tecnologías y el aprendizaje para toda la vida conlleva una diferenciación de fondo con respecto al campo laboral; parecería ser que quienes participen de la educación a distancia o su formación tenga como fundamento el uso de nuevas tecnologías tendrán mayores oportunidades de incorporarse al mercado de trabajo emergente y restringido que señala Rifkin, mientras que los que participen del sistema tradicional de educación no representan una población rentable para el mismo mercado de trabajo.

Pero hay algo más. Debe recordarse que la escuela no sólo es un lugar en donde se aprenden habilidades y conocimientos; y no sólo sirve como lugar de socialización y edificación de identidades; también es una institución que certifica lo que en su interior se hace, especialmente a través del otorgamiento de títulos, con ello, confiere aspiraciones. Desde el momento en que la escuela se asume como una instancia que brinda competencias que servirán al estudiante para toda la vida, y además, desde el instante en que estos aprendizajes están vinculados exclusivamente con el mercado de trabajo, entonces, los aprendizajes de los estudiantes certificados por esos títulos son testimonio de que sus aspiraciones se dirigen necesariamente hacia dicho mercado.

Sin embargo, todo aquel que trunque su trayectoria escolar, que abandone el sistema educativo o ni siquiera participe de él, o igualmente, todo aquel una vez egresado de este sistema no consiga colocarse en el mercado laboral para el que fue ‘preparado’ cae en la categoría de individuo devaluado. Su valor es inferior a las aspiraciones (y recursos) que se depositaron en él y que un certificado avala para esta sociedad.

²⁶⁸ Roberto Follari (2008), *La selva académica*, Págs. 103-107.

Bajo este escenario se está formando a la mayoría de los individuos para el desempleo, o en el mejor de los casos, para ser mano de obra barata. El discurso del aprendizaje para toda la vida, desde esta perspectiva, no es más que un señuelo porque los trabajos bien pagados requieren mucha especialización y demandan un porcentaje limitado de individuos; lo que resta son trabajos precarios, eventuales, sin garantías de protección social y una travesía de estadios de desempleo entre un trabajo y otro.

La principal consecuencia de esta situación es que:

El desempleo masivo y la precarización de las relaciones laborales no afectan sólo diferencialmente a las diversas categorías de trabajadores y golpean más duro la base de la jerarquía salarial. Conllevan también, inmensas disparidades intracategoriales, por ejemplo, entre dos obreros, pero también entre dos ejecutivos del mismo nivel de calificación, uno de los cuales conservara el puesto mientras que el otro será golpeado por el desempleo. La solidaridad de los estatus profesionales tiende así a convertirse en competencia entre iguales.²⁶⁹

Richard Sennett lo expresa de otra manera:

El economista Paul Krugman explica la creciente desigualdad en relación con el valor de la capacidad técnica: <Elevamos el salario de la gente calificada que produce aviones [y otros productos de alta tecnología] y bajamos los salarios de los no calificados> En su ensayo Meritocracy, el sociólogo Michel Young previó hace cincuenta años que esta élite tecnológica se define, y está certificada, por la educación oficial. En estas condiciones, toma forma una especie de riesgo extremo: grandes cantidades de gente joven apuestan a que ellos serán unos de los pocos escogidos. Esa asunción de riesgo se da en lo que los economistas Robert Frank y Phillip Cook llaman los mercados de <el-ganador-se-lo-lleva-todo>. En este mensaje competitivo, los que gana barren con las ganancias mientras que la masa de perdedores tiene que repartirse las migajas. La flexibilidad es un elemento clave para la formación de ese mercado... acentúa la desigualdad a través de ese mercado en el que el ganador se lo lleva todo.²⁷⁰

Pero eso no es todo. La situación antes expresada se circunscribe al supuesto de que todos los individuos en realidad cuentan con la posibilidad incorporarse a un sistema educativo que les brinde los conocimientos prometidos por la sociedad del conocimiento. Sin embargo, esto está muy lejos de la realidad y los problemas comienzan mucho antes. No todos tienen oportunidad de ingresar a una universidad o aun bachillerato para estudiar y aprender los saberes que la economía global basada en el conocimiento demanda. Peor aún, durante el proceso formativo también se van quedando en el camino muchos individuos. Así lo expresa François Dubet:

Desde la década de 1960, los sociólogos han demostrado que la fortuna no es el único obstáculo a la igualdad de oportunidades y que la distribución de las carreras y los desempeños escolares de los alumnos sigue siendo muy desigual. En todos los países, aunque en grados diversos, los alumnos provenientes de las categorías sociales más privilegiadas –mejor provistas de capitales culturales y sociales– tienen más éxito, realizan estudios más largos, más prestigiosos y más rentables que los otros. La estructura de las carreras y de los desempeños escolares sigue reflejando más o menos la de las desigualdades sociales. En este sentido, Pierre Merle habla de <democratización segregadora>: si bien el acceso a los bienes

²⁶⁹ Roberto Castel, *op. cit.*, Pág. 56.

²⁷⁰ Richard Sennett, *op. cit.*, Pág. 93.

escolares se ha ampliado, las orientaciones y las formaciones más prestigiosas siguen siendo un cuasimonopolio de los grupos más favorecidos; mientras que los menos favorecidos, por su parte, tienen el monopolio de las orientaciones más cortas y menos rentables. El hecho de que no exista selección social al inicio de los estudios no impide que ésta aparezca, a través de la selección escolar, en el transcurso mismo de los estudios.²⁷¹

Es una ficción que las escuelas hayan logrado neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades educativas. Los sistemas educativos se basan en principios meritocráticos para valorar el desempeño, se supone que dicho sistema de méritos junto con el principio de igualdad de oportunidades son consustanciales a las sociedades democráticas porque concilian dos principios fundamentales: la igualdad entre los individuos y la división del trabajo.

La escuela también funciona como un sistema de selección de los individuos, ya que, como se señaló previamente, no está en sus manos solventar las desigualdades sociales y culturales (a lo mucho les reparte becas), sino que llega a operar como un filtro social mediante su sistema meritocrático. Sin embargo, existe otra forma, mucho más rapaz de seleccionar a los individuos 'competentes', ligada con el sistema meritocrático, y a su vez, con el modelo japonés de producción. De acuerdo con André Gorz, el modelo de producción japonés supone que los trabajadores son capaces de analizar, prever, comunicarse, expresar diversas capacidades, especialmente las vinculadas con la lengua. Bien, a este respecto:

Con una rara franqueza en una entrevista de Peter Haase, director de formación de Volkswagen explica ante todo que <transferir las competencias empresarias hacia la base> permite <en gran medida suprimir los antagonismos entre trabajo y capital... Si los grupos de trabajo tienen una gran autonomía para planificar, ejecutar y controlar procesos, los flujos materiales, los efectivos y las calificaciones... entonces se tiene una gran empresa hecha de pequeños empresarios autónomos, y aquí hay una revolución cultural> El aprendiz ideal, precisa Haase, debe dominar su lengua materna hablada y escrita y deberá ser capaz, gracias a su conocimiento de una lengua extranjera, de fundirse en una cultura extranjera:

-¿Y los que no tienen el don de lenguas y no tienen un bachillerato científico o técnico?

- Ésos son rechazados a los márgenes del mercado de trabajo –responde Haase-. Esto se convierte en un enorme problema.

-¿Entonces los adolescentes que no tienen bachillerato no les queda más que aprender un oficio artesanal?

-En el artesanado, en principio, tampoco se toma más que a los mejores. Después de que la industria ha seleccionado a los mejores de una determinada edad, el artesanado toma a los mejores que quedan. El resto queda como desecho... ¿Qué hacer cuando no hay suficiente trabajo para todo el mundo? En el fondo, sería preciso que los jóvenes pudieran hacer semanas de 40 o 50 horas al comienzo de su vida profesional. Si no se les permite trabajar más que 20 horas desarrollan una actitud muy mala hacia el trabajo.

No se puede decir con más claridad que los trabajadores contratados por las grandes empresas son una pequeña 'élite', y esto no porque tengan aptitudes superiores sino porque han sido seleccionados en una masa de individuos tan aptos como ellos con el fin de perpetuar la ética del trabajo en un contexto

²⁷¹ François Dubet (2005), *La escuela de las oportunidades*, Págs. 23 y 24.

económico donde el trabajo pierde objetivamente su lugar central: la economía tiene una necesidad cada vez más reducida de él. Así la firma 'en gran medida suprime los antagonismos entre capital y trabajo' para el núcleo estable de sus trabajadores de élite y desplaza sus antagonismos fuera de su campo de visión, hacia los trabajadores periféricos, precarios, sin empleo. El posfordismo produce una élite al producir desempleo; este es la condición para crear aquella. La 'utilidad social' de esta élite no puede, por eso, ser apreciada desde la perspectiva del valor de uso de su producción o del servicio ofrecido a los usuarios. Sus miembros ya no pueden creerse socialmente útiles de manera general. Pues producen riqueza y desempleo en un mismo acto" ²⁷²

Se pueden señalar dos cosas respecto a lo hasta aquí expuesto.

Una vez establecidos los principios de este modelo de flexibilidad centrado en el saber y la autonomía de un trabajador que se caracteriza como empresario de sí mismo y que, no obstante, debe recurrir a la exposición de sus reflexiones con sus pares como mecanismo de aprendizaje permanente y por ende, de producción de una economía centrada en el conocimiento, el peso que se deja caer sobre la educación como productora de agentes del conocimiento global no representa una simple delegación de tareas vinculadas con el sistema productivo, requiere de su completa suscripción al modelo de producción económica, de ahí, por ejemplo, se debe entender que si el sistema de producción requiere la constitución de un trabajador flexible, entonces las 'recomendaciones' que emanan de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la OCDE, emplacen a los gobiernos a adoptar políticas educativas flexibles: sistemas educativos flexibles, curriculum flexibles, gestión escolar flexible, flexibilidad académica, didáctica y trabajo colegiado flexible.

Asimismo, si el sistema productivo establece como prioridad el aprendizaje de habilidades, destrezas y actitudes permanentes, entonces los sistemas educativos adoptan modelos por competencias fundamentales para la vida, como el caso de las propuestas emanadas por el proyecto "Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales" auspiciado por la OCDE, el cual es retomado por diversos países para ajustar sus propuestas curriculares, como el caso de las reformas del sistema educativo mexicano, de preescolar a bachillerato, que tiene su base en el enfoque por competencias.

Si el sistema de producción contrata a una minoría de asalariados permanentes y con derechos sociales, mientras que, por otro lado, prevé la contratación de un gran número de sujetos a los cuales se les pagará según el número de diligencias u horas de trabajo ejecutadas externamente a la empresa, dígase, a distancia, entonces los sistemas educativos deben incorporar modalidades semi presenciales y a distancia, cuya base es el empleo de nuevas tecnologías de la información y el contacto eventual y virtual con el sistema, no sólo como estrategia para responder a la demanda de servicios educativos, también para ir formando a las nuevas generaciones en un tipo de relación con el conocimiento y el trabajo diferida y a distancia. Ni que decir de las ganancias que representa esta 'revolución educativa'.

De igual forma, si el modelo de producción japonés adoptado en occidente establece como prioridad el dominio de ciertas competencias comunicativas como la escritura y la lectura, entre otras, entonces se ve de inmediato el papel que juegan las pruebas PISA, también auspiciadas por la OCDE, las cuales miden el nivel de habilidades de lectura y escritura, así como de razonamiento lógico-matemático, estableciendo entre

²⁷² André Gorz, *op. cit.*, Págs. 55 y 56.

los países adscritos a esta organización un ranqueo entre los mejores y peores posicionados. Rápidamente las políticas educativas de México (que siempre ocupa el último lugar en estas pruebas) tienden a dar mayor relevancia en estas evaluaciones, bajo el argumento de mejorar las habilidades de los estudiantes y la calidad del sistema educativo. En el fondo, los resultados en las pruebas PISA sirven como indicador a las empresas internacionales para determinar si los países miembros de la OCDE cuentan con una población que reúne las competencias indispensables para servir de mano de obra, es decir, sirve como criterio para la inversión extranjera. Porque en lo que respecta a los puestos altamente calificados, estos se ocupan de acuerdo a otros criterios y mediciones.

Pese a todos los ajustes en los sistemas educativos, lo cierto es que sólo unos cuantos de los egresados del nivel superior tendrán cabida en el nuevo mercado laboral basado en la biotecnología, la informática y las ciencias de la vida. Otro resto se colocará, en el mejor de los casos, en aquellos espacios en donde se ejercen las profesiones llamadas liberales, sin que ello implique la garantía de tener un empleo estable ni de construir una trayectoria laboral ininterrumpida. Para otra franja de individuos, los más, está la gran posibilidad de no ejercer su profesión porque sus saberes no son requeridos o simplemente están caducos para el mercado laboral.

Para los que no estudiaron o interrumpieron su trayectoria escolar, se está hablando de una población muy grande, no será considerada en el mercado laboral sino como desecho humano. Es decir, estarán arrojados a la condición de nuda vida, sin que ello implique que los individuos de los otros dos grupos estén exentos de caer en esta condición, su arribo simplemente está diferido.

En términos globales, en 2009, de los 46 millones de personas en edad de laborar, 15 millones eran jóvenes de 15 a 29 años, de estos el 16.5 por ciento no recibía remuneraciones a través de un salario; el 21 por ciento ganaba un salario mínimo o menos que esto; el 72 por ciento recibía tres o menos salarios mínimos. El 70 por ciento de la población joven no contaba con un contrato laboral y solamente el 16 por ciento tenía derecho a servicios de salud. Por otro lado, entre 1990 y 2007, más de un millón 357 mil egresados de licenciatura, maestría y doctorado dejaron México para buscar empleo en otros países.²⁷³

Esta es la situación de aquellos jóvenes menores de 30 años que tienen acceso a un empleo, pero en este mismo rango de edad la población sin empleo suma 1 millón 320 mil personas.²⁷⁴ A propósito del rezago educativo y su relación con el desempleo en los jóvenes: En 2006, Guevara Niebla señalaba que había 3 millones que no estudiaban y tampoco trabajaban.²⁷⁵ Durante 2010, el rector de la UNAM, José Narro afirmaba que eran más de 7 millones de jóvenes los que estaban en esta misma condición.²⁷⁶ Estas cifras quieren decir que de los jóvenes comprendidos en las generaciones del *bono demográfico** sólo una minoría goza de un empleo formal con

²⁷³ Pedro José Peñaloza (2010), *La juventud mexicana: una radiografía de su incertidumbre*, Págs. 23, 27 y 43.

²⁷⁴ Verónica Sánchez. Reforma. Lunes 12 de julio de 2010.

²⁷⁵ Gilberto Guevara Niebla. La Crónica. 23 de enero 2006.

²⁷⁶ La Jornada. 21 de agosto 2009.

* El dichoso *bono demográfico* tiene un nombre: residuo, no oportunidad, esa calificación hace mucho que se quedó atrás. En la actualidad el bono no representa más que una pesadilla diaria que se actualiza día a día. Dicho claramente, en México casi la totalidad de la población joven en edad productiva está sumida en la pobreza; 14.9 millones de jóvenes entre 12 y 29 años son pobres, es decir, casi todos, porque en este universo total de jóvenes se incluye a quienes tienen empleo pero sus sueldos, como se vio, no les alcanza para nada. (León García Soler. La Jornada. Domingo 15 de agosto de 2010.) A estos números se pueden agregar más. Según el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en el rango de edad de jóvenes de 12 a 14 años, 572 mil de ellos no cursa la secundaria, 40 mil no estudian ni trabajan y 389 mil laboran 20 horas diarias, de este grupo que labora, 39.2 por ciento se ubica en pobreza alimentaria; 49.2 presenta pobreza de capacidades y 76.2 por ciento, se ubica en pobreza de patrimonio. En suma, 403 mil niños de los 572 mil comprendidos en este rango de edad, de los cuales 391 mil enfrentan alta marginación urbana y rural. En el rango de edad de 15 a 17 años, 2.3 millones no asisten al bachillerato,

derechos sociales, la mayoría se hunde con empleos sin seguridad social, trabajos eventuales, mal pagados, sin perspectiva y en el desempleo.

El tejido social

Hacer referencia al tejido social no sólo invoca al papel (cada vez más desdibujado) de las políticas, los gobernantes, el aparato productivo, las leyes, las instituciones, los representantes de la sociedad y demás instancias que tienen el cometido de establecer, articular y fortalecer las relaciones sociales entre los individuos en distintos planos y dimensiones de la realidad. También implica a todos los sistemas horizontales de ayuda mutua que establecen ciertos núcleos de la sociedad en la forma de redes sociales de apoyo e intercambio entre iguales.

Sobre esta última forma de entender el tejido social, Mercedes González de la Rocha²⁷⁷, señala que ante los estragos que causa la economía de libre mercado en amplios sectores de la población, existe un supuesto ampliamente compartido que los individuos pobres tienen la capacidad de responder, sacrificarse y adaptarse al estado de precariedad recurriendo a su ingenio y mediante la ayuda mutua entre iguales. En este sentido también se afirma que se reconoce la fortaleza de las redes sociales de apoyo y los sistemas de intercambio social. “Los pobres sobreviven gracias a sus redes de apoyo”, “Las redes sociales junto con la familia han sido y son el soporte más eficaz de las adversidades económicas”, “La economía de los intercambios domésticos entre iguales compensa los costos que arroja la economía de mercado”

de los cuales 80 mil tampoco están incorporados al sistema educativo. Además, se estima que de este grupo 1.9 millones labora 20 horas a la semana, en actividades domésticas y otras actividades como acomodar coches o vender dulces en la calle. Además, de los jóvenes comprendidos en este rango de edad, 25.5 por ciento, sufre pobreza alimentaria; 34.4 por ciento, enfrenta pobreza de capacidades, y 62.8 por ciento pobreza de patrimonio, es decir, 1 millón 331 jóvenes de los de los 2.3 millones comprendidos en este rango de edad, de los cuales 1 millón 186 mil enfrentan muy alta marginación urbana y rural. (Laura Poy Solano. La Jornada. Lunes 14 de octubre de 2010). El propio INEE destaca que hay 322 mil menores de 6 a 14 años que no asisten a la escuela porque trabajan más de 20 horas a la semana. (Laura Poy Solano. La Jornada. Sábado 24 de julio de 2010). Estos niños son una muestra representativa del deterioro que sufren los niños en pobreza extrema (en México 4 de cada diez niños son pobres) que al sufrir de desnutrición, carencia de servicios básicos de salud y medicinas su desarrollo se atrofia a tal punto que la diferencia entre un niño pobre y un niño que proviene de una familia con poder adquisitivo es de 6 centímetros de estatura. (Claudia Herrera Beltrán. La Jornada. Martes 15 de julio de 2010).

Ahora bien, en 2010 se calculaba que la población económicamente activa sumaba 47 millones de personas, de los cuales 30 millones se encuentran en la economía sin protección social y el resto (17 millones) que sí tienen acceso a algún esquema de pensión o de ahorro para el retiro, más de dos terceras partes ganan menos de dos salarios mínimos -55.77 pesos diarios o 1,673.10 pesos al mes, números de agosto de 2010- (David Márquez Ayala. La Jornada. 23 de agosto de 2010). Esto representa que 30 millones de trabajadores no tendrán los medios para sobrevivir en su vejez; serán una carga para sus familiares o estarán condenados a vivir en la miseria. (Juan Carlos Miranda y Laura Poy. La Jornada. 21 de julio de 2010). ¿Desolador? Y aún hay más. En México hay 50 millones de pobres, de los cuales 19 millones están en condiciones de pobreza extrema, es decir, no cuentan con los recursos suficientes para alimentarse (hay quien dice que este número asciende a 25 millones). Además, existe más de 12 millones de personas trabajando en actividades informales; 3.75 millones no perciben ingresos y 11.64 millones no tienen acceso a prestaciones de salud. (Víctor Cardoso. La jornada. Miércoles 1ro de septiembre de 2010).

Y como cereza que corona el pastel, cifras oficiales estiman que hay 2.5 millones de personas desempleadas, aunque si se aplica la medición empleada por la Organización Mundial del Trabajo, que incorpora a los individuos en edad de trabajar, pero que existen de buscar empleo por la carencia de oportunidades el número de desempleados se incrementa a 8 millones de mexicanos. (Fabiola Martínez y Alma E. Muñoz. La Jornada. Viernes 31 de diciembre de 2010). Luis Focerrada se pregunta ¿Qué comen y qué compran estos millones de pobres? Contesta: *“Tortillas, leguminosas, algunas frutas y verduras, algo de pollo, muy poca carne, poco pescado y refrescos. Leche y huevo cuando se puede. Harina con azúcar en forma de galletas baratas y comida enlatada. ¿Qué más compran? Ropa y calzado usados que entran por toneladas al país, ropa nueva muy barata de mala calidad y calzado de plástico... Vajillas de plástico, ollas de peltre o aluminio baratas. Música y películas piratas, una tele si se puede, o por lo menos una radio. Y sin duda desde hace algunos años, aun sacrificando importantes satisfactores, un celular con tarjeta prepagada que paga la tarifa más alta”* (Luis Focerrada Pascal. El Universal. Martes 22 de junio de 2010).

²⁷⁷ Mercedes González de la Rocha (2007), “Espirales de desventaja: pobreza, ciclo vital y aislamiento”, en Gonzalo A. Saraví (editor), *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*.

Este supuesto indica que ante situaciones de precariedad económica y social como el desempleo, la ausencia de ocupación, la vejez, la condición de migración o una enfermedad, los individuos en comunidad cuentan con un sistema de intercambio social en la forma de redes de apoyo mutuo y por ello mismo, con la capacidad de brindar y obtener favores que en conjunto producen lazos sociales, así como flujos de bienes y servicios de ida y vuelta.

González de la Rocha afirma que estos sistemas de ayuda recíproca están en un proceso de erosión permanente ya que se está ante la presencia continua de los efectos que las crisis y los ajustes económicos manifiestos en el ámbito doméstico y familiar:

Si bien la economía de los países puede entenderse como un conjunto de ciclos de crisis –ajuste-recuperación, los ajustes privados que el cambio económico ha producido no han experimentado el mismo proceso. Es decir, las pérdidas de los ahora llamados ‘activos’ familiares, los recursos de la pobreza (la fuerza de trabajo, la vivienda y sus enseres, las relaciones familiares y las redes extra familiares), no llegan a recuperarse antes de que otra crisis estalle en la economía mexicana o alguna emergencia, una crisis familiar, evapore el sueño de un mejor futuro.²⁷⁸

Si a lo anterior se agrega el desempleo, el empleo precario y a destajo, y el trabajo informal, como condición de equilibrio del sistema neo-liberal se manifiesta que en el plano de las trayectorias, el éxito económico de una minoría de la población y el estancamiento o empeoramiento económico de la otra mayoría vulneran los intercambios de favores, así como los sistemas de apoyo entre individuos que otrora estaban unidos por relaciones de solidaridad recíproca.

Es así que la distancia geográfica, económica y social entre los individuos produce un deterioro en su capacidad de actuar bajo el principio de reciprocidad, y por ende, tener la oportunidad de participar en un sistema de intercambio social, ya que la falta de empleo estable y la carencia de recursos les impiden devolver favores y mantener relaciones de intercambio con otros individuos dentro de un grupo social específico (comunidad, iglesia, familia, vecinos, amigos, parientes, entre otros).

La pérdida de empleo impacta en la ausencia de recursos para mantener el nivel de vida y se entra en un estado de sobrevivencia continua; pero al no contar con ingresos el individuo no sólo vive al día, sino que tampoco tiene recursos para nutrir el fondo social de apoyos, es decir, su precariedad le impide devolver favores e iniciar una cadena de intercambios cuando otros solicitan su ayuda.²⁷⁹ Entonces, el individuo entra en un estado de aislamiento económico y social, un círculo destructivo en donde al no contar con recursos suficientes, se le dificulta participar en alguna red de apoyo o de vínculos solidarios cuya lógica se basa en la reciprocidad y la confianza, recrudeciendo su vulnerabilidad y precariedad socioeconómica. Al generalizarse esta condición en varios miembros de un grupo social, se ve afectado el ordenamiento cotidiano de la comunidad, dígase, el tejido social, dando cabida a un estado de cosas en donde, por un lado, se cuestiona el repliegue de las instituciones encargadas de brindar empleo y mantener vigentes los derechos sociales; y por el otro, la confianza y reciprocidad entre iguales se transforma en desconfianza y búsqueda del beneficio propio. André Gorz, recuperado por Fitoussi y Rosanvallon, hace referencia a la condición a la que es reducida un individuo cuando se ve privado de la participación y beneficios tanto en la espera privada como en el trabajo socialmente reconocido:

²⁷⁸ Ibidem. Pág. 160.

²⁷⁹ Ibidem. Págs. 143-148.

La abolición de las esferas microsocial y privada significa la regimentación total de los individuos, completamente desposeídos de sí mismos. A la inversa, la vida sin trabajo universalmente intercambiable y públicamente reconocido significa para el individuo la condena a la inutilidad y la inexistencia pública. La esfera de las actividades privadas o autodeterminadas, mediante las cuales afirmaba su soberanía, se convierte en su prisión si están ausentes toda coacción u obligación sociales.²⁸⁰

Sin posibilidad de contar con un empleo estable con derecho a protección social, y sin tener las condiciones mínimas necesarias para participar de las redes de apoyo social de la comunidad, el individuo se ve reducido a pura zoe, librado a su suerte, en un estado de indeterminación jurídica y simbólica. El individuo arriba mediante su expulsión a la condición de desecho humano.

La gestión de la pobreza

Desempleados, desescolarizados, muertos de hambre, asalariados sin salario digno, masas de individuos que sobreviven del empleo informal, niños que trabajan y dejan la escuela, profesionistas con trabajo precario, cerebros tráfugas, individuos que se cuentan por millones sin servicios de salud y educación, y millones y millones de individuos con nombre y apellido sumidos en la pobreza más indignante y otros tantos que se perfilan a compartir la misma suerte. Esta es la siniestra realidad del México del siglo XXI.

Ante tal catástrofe vale la pena preguntarse con Alicia González y Augusto Sánchez si tal escenario, “en la más terrible interpretación, puede traducirse como una política de control de la vida, con la que se busca reducir la mano de obra, quizás en 50 o 100 años más, para equilibrarla en relación con el empleo”.²⁸¹

Cuando la pobreza puede ser interpretada como objeto de una política de control de la vida abre las puertas a otra forma de ver a la población pobre. Ante todo, hay que recordar que la pobreza no se reduce a un asunto de desigualdad social, aunque lo expresa; la pobreza no es necesariamente un equivalente de la exclusión social y laboral, aunque si es una expresión de éstas, en donde, por lo tanto, la política social sólo se reduciría a la inclusión de los pobres a un sistema de relaciones sociales que garantizarían que éstos adquirieran el estatus de ciudadano con derechos plenos bajo condiciones de igualdad.

No se trata de repartir el todo entre las partes, principalmente entre la parte más desfavorecida que es la mayoría (esto es una consecuencia no un principio), no es un asunto aritmético de distribución de atributos en partes iguales, ni geométrico de distribución de costos y beneficios entre la población por el simple hecho de que estos son incluidos en la sociedad. La pobreza y la riqueza no se reducen a una distribución estadística, la pobreza antes que nada se produce en el interior de relaciones sociales de dominación, asociadas a la distribución del poder económico y a las modalidades en que éste influye y determina las prácticas políticas. La política se coloca como una esfera que busca recomponer una armonía (incluir a los pobres en el bienestar social y económico) de manera proporcional²⁸², sin alterar el estado de cosas de tal forma que los pobres sigan siendo pobres ‘incluidos’ y los ricos continúen siendo minoría.

²⁸⁰ Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Pág. 186.

²⁸¹ Alicia González Vidaurri y Augusto Sánchez Sandoval, *op. cit.*, Pág. 263.

²⁸² Eduardo Bustelo (2007), *El recreo de la infancia*, Pág. 32.

Es así que ante todo, hay que subrayar que la pobreza es un fenómeno que deviene como producto de un cierto poder que decide de manera soberana, en concordancia con otros poderes (económicos, militares y supranacionales) o sujeto a estos, y con el apoyo o resistencia de los circuitos de gobernabilidad democrática, si se favorece el mercado interno o la inversión privada; si se abren fuentes laborales con derechos sociales o se favorece un mercado laboral dominado por empresas públicas y privadas que ofrecen empleos eventuales y mal remunerados; si se universaliza el acceso a los servicios de salud pública con cobertura completa o si se crean programas de salud de mediana cobertura del tipo *seguro popular*; si se invierte en ciencia y tecnología para desarrollar la investigación y el mercado interno autónomo o se invierte en seguridad pública para enfrentar la guerra civil que en México se desarrolla; si se ajusta el salario mínimo al nivel real del costo de la vida o si se incrementan indiscriminadamente los precios de diversos productos de primera necesidad para favorecer a ciertas empresas a costa de la pauperización de la población; si se establece una política que fortalezca los derechos sociales o si se promueven programas de protección social con base en la asignación de estímulos económicos focalizados.

A partir de lo anterior se puede afirmar, entonces, que la pobreza es el ordenamiento que realiza un cierto poder que se sirve de determinadas políticas económicas, sociales y de seguridad pública para administrar la precariedad y miseria de la población, situándola en un estado de abandono con respecto a un conjunto de derechos, los cuales están sujetos a la decisión de este mismo poder que administra quién tiene acceso a dichos derechos y quién no. Por lo tanto, la pobreza se impone como una cuestión biopolítica mayor:

El pobre no puede reclamar ningún tipo de ayuda porque si bien es ciudadano, no tiene el estatus jurídico que le permita apelar a una cierta ayuda por su condición de carencia. Su situación lo pone en un estado de abandono, cercano al estado de naturaleza o, para considerarlo de forma más contemporánea, en la condición de vida nuda. Pero su exclusión, paradójicamente, no es más que una forma de inclusión. Este doble proceso de inclusión-exclusión que se produce al mismo tiempo es... lo que coloca a los pobres en una zona de excepción. De esta manera, el cuerpo del pobre no es un cuerpo meramente excluido, es más bien un cuerpo abandonado, incluido en virtud de su exclusión. Cuerpo sumiso por estar a la vez dentro y fuera, dentro del poder soberano, fuera de la ley. En esta lógica, esta situación expresa dos movimientos que se apoyan mutuamente, pero que son contradictorios: inclusión por un lado, maximización de la vida; exclusión por el otro, derecho a dejar morir por abandono, por falta de apoyo o de asistencia al pobre.²⁸³

Al situar a los pobres en ese estado de indeterminación (inclusión-exclusión), se convierten en el objeto de control social y penal por excelencia, ya que la figura del pobre entraña (en el imaginario de la cultura nacional en correlación con los principios de seguridad promovidos por las políticas neo-liberales) al potencial delincuente que por su condición de precariedad económica, carece de los soportes materiales, educativos y sociales para integrarse plenamente al tipo de sociedad segura y productiva que prevalece en el discurso político de gobernantes, empresarios e intelectuales. Por esto mismo la figura del pobre exige que su vida sea vigilada y gestionada permanentemente, es decir, inexorablemente son objeto de diversas dinámicas de inmunización para mantener el cuerpo social 'sano'.

En este sentido, los pobres son las primeras víctimas de las políticas, programas y mecanismos de control y vigilancia que definen a los archipiélagos de seguridad descritos anteriormente, especialmente los que se relacionan con las acciones de

²⁸³ María Luisa Bacarlett Pérez y Nelson Arteaga Botello, *op. cit.*, Pág. 30.

seguridad pública del tipo tolerancia cero. Vale señalar que una vez que la seguridad se vuelve el principio de organización social, el pobre al pertenecer a diversos territorios caracterizados por la marginación, la violencia y la precariedad, así como al verse imposibilitado de acceder a ciertas redes de apoyo social y a ciertos tipos de servicios tecnológicos y de seguridad privada por carecer de recursos, se vuelve, por lo tanto, en el principal sospechoso de esas políticas de seguridad, en la medida que es objeto de un tipo de vigilancia que tiende, especialmente en el caso de la pobreza, a volverse un espacio que regula la excepcionalidad.

Bacarlett y Arteaga sostienen que el pobre es concebido por los dispositivos de vigilancia como un individuo que se encuentra en el límite de la sobrevivencia –en la vida nuda- y la vida social plena. Entre la zoe y la bios. La vigilancia, apuntan estos investigadores, impone reglas totalitarias de organización social que validan que el pobre reciba apoyo o se le deje abandonado. Se vigila al pobre, y no sólo a este, no sólo a través de cámaras de video, por mecanismos biométricos y con cuerpos de seguridad pública y privada, también por medio de los distintos mecanismos de recolección de información y bases de datos que se desprenden de las diversas políticas de ‘combate’ a la pobreza.

Por lo general, los individuos que deseen beneficiarse de alguno de los programas de estas políticas tienen que brindar, primeramente, diversos tipos de información personal, ya se sabe, hay que determinar la situación socioeconómica para definir cuánto debe pagar el beneficiario por el servicio ofrecido. De esta forma, el Estado define quién es pobre y quién entre ese grupo merece ser apoyado. Y no sólo eso, la información recaudada a través de estos programas pueden ser cotejadas con otro tipo de bases de datos como las de los sistemas de seguridad pública y penal, que registran antecedentes penales de la población, con el padrón electoral, con los sistemas de asistencia pública, el buró de crédito, la cédula de identificación personal, con la información comprendida en los programas de estímulos económicos a cargo de los gobiernos, con las bases de datos del sistema educativo, incluso con el de las bibliotecas públicas y de las universidades.

Esta gestión de la vida, en donde un poder se atribuye el derecho de decidir quién come y quién no, quién puede curar sus enfermedades y quien morirá por ellas, quién vivirá en la miseria y quien será asistido, en última instancia, quién debe vivir y a quien se le deja morir, se expresa, a decir de Bacarlett y Arteaga:

En la construcción de un discurso minimalista sobre la pobreza en el que se busca determinar un posible ingreso ‘mínimo’ para los pobres, condiciones ‘mínimas’ para la población, la canasta ‘básica’ para la supervivencia. Éstos, entre otros términos, tienden a poner como telón de fondo de las políticas neoliberales el supuesto de un grupo de seres humanos que pueden vivir con sólo encontrarse en el umbral de su reproducción como seres biológicos. Las llamadas políticas de combate a la pobreza evidencian la existencia clara de una necropolítica en los estados latinoamericanos, con el fin de enfatizar la presencia de un necropoder, a través del cual se desarrollan varios y diversos dispositivos que pretenden definir a dichos grupos humanos únicamente mediante nuevas y únicas formas de existencia social, logradas gracias a un cierto estatus de muertos vivientes.²⁸⁴

La inscripción biopolítica del tratamiento de la pobreza conlleva un acompañamiento histórico crudamente revelador: la mayoría de los pobres son niños y niñas. Bustelo afirma que uno de cada dos niños y niñas en el mundo son pobres. Los niños y también los jóvenes permanecen en el mundo de la zoe o usando la expresión de

²⁸⁴ Ibidem. Pág. 40.

Baudrillard, constituyen un continente negro cuyos habitantes entran en anomia, es decir, en un estado de desocialización orgánica impulsado poderosamente por la anomia del sistema educativo y el mundo del trabajo:

La biopolítica de la infancia trata de la muerte y de quienes acceden a la vida, y de cómo, una vez en ella, intenta mantenerlos en la zoe como sobrevivientes a los que se puede inhibir o regular el desarrollo de la ciudadanía y su acceso a la política. En otras palabras, la biopolítica implica un estatuto regulador de la vida, pues en esta instancia de la edad temprana es en donde se define quién accede a ella, quién no y quién permanece en ella reglamentando las condiciones de esa permanencia.²⁸⁵

La sentencia de Bustelo es implacable: *la mortandad de niños, niñas y adolescentes es la forma más silenciada de la biopolítica moderna*. La mayoría de los habitantes de este *continente negro* se han convertido en *niños sacer*, esa figura que cualquiera puede matar y al mismo tiempo quedar impune, por lo que decir que el desastre moral de una nación se mide por el nivel de tolerancia de la población hacia la explotación de sus niños no es ninguna exageración si se considera que en México hay 3 millones de niños explotados.²⁸⁶ Estos niños sólo son la sombra de lo que se piensa de la niñez y la juventud; representan algo más que pobreza y desigualdad; están en circulación dentro de lo que se ha querido llamar en este trabajo circuitos de flujo de población de desecho, su condición es la de estar en una especie de orbita homicida, en una condición más allá de cualquier legalidad y derecho, pero sujetos a su escarnio.

Estas figuras pueden ser representadas por lo que Sara Makowski señala como la figura paradigmática de la exclusión: la itinerancia. La forma extrema de la crisis del lazo social, la última estación de la expulsión social, prefigurada por esas figuras malditas de la noche de los tiempos: los niños y jóvenes que habitan la calle. Son la representación absoluta de la pobreza extrema cuya trama se teje con los hilos desperdigados de la drogadicción, el SIDA, la prostitución, la violencia y la enfermedad mental y física:

Contingentes de nómadas que comparten todos por igual, más allá de sus especificidades biográficas y colectivas, el desarraigo. Los itinerantes son personas que agotaron todas sus redes y recursos, que no tienen lugar; son sujetos sin inscripción social. Son los 'inútiles para el mundo'. En esa deriva que conforma el mundo vital de los itinerantes, el no reconocimiento social de un lugar se conjuga con la pérdida del sentido de filiación que los borra también de una historia familiar.²⁸⁷

Se está, por lo tanto, ante la decisión política (biopolítica) de un cierto poder que gestiona quién debe vivir y a quién se le deja morir... en la calle. La condición biopolítica relacionada con los niños de la calle se deja ver en las diferentes condiciones que los llevaron a habitar la calle. El principal rasgo de esta biopolítica es la inexistencia en el país de una política integral dirigida a la infancia y el desinterés para lograr que los menores dejen de ser quienes paguen el costo de las decisiones económicas y políticas de aquellos que conducen el país. En el mejor de los casos, cuando aparecen programas para atender a este sector, se les encuentra en un estado de descoordinación debido a que los que conducen dichos programas también se hallan en la misma condición, ya se trate del gobierno o del archipiélago de la política.

²⁸⁵ Eduardo Bustelo, *op. cit.*, Pág. 34.

²⁸⁶ Cesar Arellano. La Jornada. Jueves 25 de noviembre de 2010.

²⁸⁷ Sara Makowski (2010), *Jóvenes que viven en la calle*, Págs. 58 y 59.

Esta falta de políticas y descoordinación es la mejor condición para que el poder administre de forma más efectiva la expulsión, itinerancia y sufrimiento de esa población que a nivel nacional suman, según fuentes no oficiales, cerca de 60 mil y en la Ciudad de México alrededor de 20 mil niños y jóvenes.²⁸⁸ Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, en México cada año 32 mil niños de 8 a 12 años son víctimas de explotación sexual, además de que el país ocupa el segundo lugar en producción de pornografía infantil, ello explica que se tengan registrados 197 sitios web de pornografía infantil de origen mexicano.²⁸⁹

¿Y en dónde están los clientes que reclaman el servicio a que estos niños y niñas son expuestos? La periodista Lidia Cacho responde:

En sus hogares con sus esposas e hijos, con sus novias; en sus empresas respetables y en las iglesias dando o acudiendo a misa. Están frente a los juicios de causas penales y civiles e investigan historias para diarios renombrados; trabajan en escuelas, universidades, son programadores de páginas web o futbolistas; están en todas partes.²⁹⁰

Los circuitos de flujo de población de desecho es la otra cara del mercado 'legal' de corte neo-liberal. Es el objeto de un biopoder que vuelve –a través de la indeterminación jurídica de los pobres- mercancía para el mercado 'legal' e ilegal lo que anteriormente se consideraba objeto de reinserción social.

En México, el valor de la niñez se mide por el valor que se le asigna a su sustracción ilegal en comparación con otros tipos de seres u objetos. Para decirlo claro, en México se roban más de mil niños anualmente que van a parar a los circuitos de flujo de población de desecho. Hasta agosto de 2010 este hecho no estaba calificado como un delito grave, ya que estaba tipificado como un delito del fuero común, a diferencia del hurto de ganado.²⁹¹

Por supuesto hay que mencionar a todos esos niños y jóvenes que son asesinados y heridos en el marco del horror que produce la guerra civil que se lleva a cabo en México en la primera década del siglo XXI. Marcela Turati señala que alrededor de 30 menores de edad son asesinados mensualmente, aunque la cifra real de niños y jóvenes asesinados es un misterio porque sus casos están revueltos en la fosa común donde se contabilizan por igual jóvenes y adultos. Del número de heridos ni hablar. Por otra parte, dice, Turati, se estima que han quedado huérfanos más de 40 mil niños y jóvenes; en todo caso, los niños de la guerra, los niños sacer son las víctimas de una confrontación bélica que ha hecho del territorio nacional un monumental matadero:

Cosidos a balas, despedazados con explosivos, torturados hasta la muerte, heridos con esquirlas de granadas, asesinados al estilo de la mafia, un niño o una niña cae casi al ritmo de uno por día. Como si fueran extras de una película protagonizada por adultos, los niños que caen en el entorno son bajas que no importan. Pagan con su vida por los de su sangre o por desconocidos.²⁹² En el lenguaje militar, esto se denomina depravadamente daños colaterales.²⁹³

En el universo biopolítico en donde se inscribe esta guerra, hay que volverlo a decir, la seguridad pública como principio de organización e integración social, es el correlato

²⁸⁸ Elena Azaola, *op. cit.*, Pág. 308.

²⁸⁹ CNDH, *op. cit.*, Pág. 27.

²⁹⁰ El Universal. Lunes 26 de julio de 2010.

²⁹¹ Carolina Gómez Mena. La Jornada. Miércoles 23 de junio de 2010.

²⁹² Marcela Turati (2011), "Víctimas colaterales", *Revista Proceso*, México, enero, núm. 1785. Págs. 6-8 y 11.

²⁹³ Eduardo Bustelo, *op. cit.*, Pág. 27.

del fin del trabajo; mientras que el primero sepulta los principios de seguridad humana, el segundo entierra tres metros bajo tierra todo vestigio de seguridad social.

La seguridad personal así como la seguridad social dejan de ser un derecho colectivo para valorarse como un servicio individual que tiene un costo. Pero eso no es todo, la emergencia de un poder soberano entre los diversos circuitos de gobernabilidad establece un nuevo estado de cosas, en donde los derechos, especialmente los derechos sociales, se ofrecen de forma selectiva. Efectivamente, la biopolítica de este poder soberano acusa que sólo se conceden dichos derechos sí, y sólo sí, quienes los otorgan deciden que su concesión será acorde a sus propios intereses, pero no por la condición humana de sus destinatarios. Entre estos dos grupos de individuos, aquellos que cumplen los requisitos de la condición humana y quienes cumplen los requisitos de quienes conceden los derechos no hay solapamiento alguno.²⁹⁴

Del Estado social al Estado penal

Anteriormente se había afirmado que en la medida en que el sistema educativo y el mercado laboral expulsan a importantes conjuntos de individuos, y el tejido social se vuelve refractario a la cultura tradicional de los intercambios económicos de la población, una parte creciente de ésta se inscriben en lo que se ha venido llamando en este trabajo *circuitos de flujo de población de desecho* cuyo desenlace es la muerte o bien, la cárcel, la cual funciona como depósito de pobres y entidad de reciclaje de dicha población de desecho.

En este sentido, decir que los jóvenes que no laboran y tampoco estudian (estúpidamente llamados *nini's**), los cuales se cuentan por millones, son víctimas y/o aspirantes a incorporarse a la delincuencia organizada, implica una perversión del discurso no sólo de los responsables de diseñar y operar políticas públicas, sino también de una parte importante de la sociedad mexicana. Esto no es fortuito ni coyuntural, más bien advierte una reactivación del discurso liberal decimonónico que se actualiza en un contexto de gobernabilidad neo-liberal.

Jorge Alberto Trujillo presenta la situación que existía con aquellos niños y jóvenes que no estudiaban ni trabajaban durante el porfiriato:

Al realizar su propia guerra contra la vagancia, la sociedad porfiriana llegó al extremo, a través de la policía, de perseguir a aquellos niños que no pudieran demostrar que estudiaban o trabajaban... El discurso moral que los grupos dominantes dirigieron a los llamados menores de edad, es decir a los niños y jóvenes menores de 21 años, consistía en protegerlos de cualquier tipo de contaminación que los pudiera alejar de los modelos establecidos por una moral

²⁹⁴ Zygmunt Bauman, *op. cit.*, Pág. 19.

* "¿Qué hacer con el 'futuro de la nación', como cínicamente los califica la inoperante clase política? ¿Qué hacer con los millones de jóvenes que ni estudian ni trabajan, los 'ninis', para quienes la única respuesta del régimen ha sido la minimización del problema (<sólo suman 285 mil> según Gobernación y Educación Pública) y los discursos? Más de 7 millones (y contando) de jóvenes en el país se encuentran en tan precaria situación y las 'alternativas' para ellos van de la militarización (César Duarte, gobernador de Chihuahua) a la justificación ramplona (<su existencia no es culpa del gobierno federal ni de la SEP, sino de autoridades laborales que no han creado espacios de trabajo>, como aseguró Alonso Lujambio, en pos de la candidatura panista). El universo de 'ninis' en el país representa cerca del 20 por ciento de la población económicamente activa, pero tal circunstancia apenas le <empieza a causar preocupación al gobierno mexicano, pues algunos de esos jóvenes que ni estudian ni trabajan pueden ser presa del crimen organizado> (Javier Lozano Alarcón, el veloz secretario del Trabajo, quien también quiere la candidatura blanquiazul para 2012). Otros calificativos: Felipe Calderón los acusó de herejes (los ninis están como están porque <no creen en Dios>); las secretarías de Gobernación y Educación Pública... negaron rotundamente la existencia de 7 millones de ellos (<no exageren: sólo son 285 mil>); Heriberto Félix Guerra, titular de la Sedeso, los consideró (<esquizofrénicos> por <echarle la culpa a los demás>). De esa altura es la relevancia que tiene 'futuro de la nación' para los autodenominados gobernantes". Carlos Fernández-Vega. La Jornada. Sábado 23 de abril de 2011.

social y familiar de carácter burgués... Si la contaminación pudiese transmitirse a través de los malos ejemplos como el alcoholismo, la holgazanería, el juego, la vagancia o el crimen... el futuro adulto podía correr el riesgo de que con el tiempo se convirtiera de víctima potencial de la contaminación en contaminador. Para ellos la policía tenía órdenes de aprehenderlos y conducirlos a alguna escuela, aunque el trato que recibían, a la vista del público, era de criminales, lo que no era bien visto por las familias pobres que eran las más afectadas. Pero el tiempo pasa y el Pilluelo se hace hombre... si el hambre lo extravía, roba, pero la sociedad celosa de la moral pública, ahorca al hombre que no educó, ni moralizó, ni le proporcionó los medios para vivir. Al pueblo le toca buscar esos medios: a la sociedad ahorcar al que no los encuentre.²⁹⁵

En el presente, los llamados a 'rescatar' a los jóvenes que no estudian ni trabajan que surgen de la voz de muchos políticos, comunicadores, organizaciones sociales y religiosas, funcionarios y académicos tienen el mismo sentido 'social' que en el siglo XIX. Es un discurso inmunitario que busca prevenir que el cuerpo virulento de los inactivos y viciosos contamine el cuerpo sano de los jóvenes de bien, para ello, en un primer momento, se levanta un cerco sanitario en torno a los jóvenes inactivos (políticas públicas asistenciales -no remediales- y dispositivos penales como el arraigo y la prisión) y en un segundo momento, el rechazo hacia la muerte.

Débora Kantor al señalar la situación del millón de jóvenes de entre 15 y 29 años que no estudiaban y trabajaban en Argentina en 2008, advierte que son:

Los más castigados por las diversas formas de violencia social y quienes más mueren a causa del gatillo fácil. Y que –aunque el dato no resulte en absoluto tranquilizador- no son ellos/as quienes cometen con mayor frecuencia actos delictivos, a pesar de que las noticias transmitan una y otra vez esa idea. <Los jóvenes –señala Reguillo Cruz- han sido convertidos en relato expiatorio y en el 'enemigo' del orden social: en gran medida por la acción de los medios de comunicación, que han venido satanizando a los jóvenes, pero no a los jóvenes como categoría social (que no existe), sino a ciertos jóvenes, a los pobres en concreto>. Ocurre que, en una sociedad devastada, fragmentada y temerosa, <la estigmatización, la demonización, la victimización, aunados a la descalificación de ciertos grupos sociales, se sostienen en la necesidad de encontrar explicaciones plausibles a lo que sucede>.

En el caso de los sectores sociales medios o acomodados, la asociación entre adolescentes o jóvenes y riesgo o amenaza viene a señalar, en cambio, no tanto la peligrosidad potencial que conllevan, sino la necesidad de evitarles <caídas> o <desvíos> que no se entienden ni justifican para ellos/as (< ¡con todas las oportunidades que tienen!>), mientras que se perciben como naturales y esperables para sus coetáneos de otros sectores. En las representaciones acerca de unos/as y otros/as, tanto como en las oportunidades de vida que encuentran, la brecha es inmensa. Unos se socializan en el shopping; otros, en la calle cartoneando. Unos comen Fast Food, otros comen rápido en el comedor comunitario. Unos aspiran pegamento en la terminal del ómnibus, otros aspiran a cambiar la computadora de su cuarto. Unos abusan de la comida basura, otros abrevan en la basura para comer. Unos tienen miedo a sobrar, otros temen no ser exitosos.²⁹⁶

La condición de estos jóvenes no se reduce al paro laboral o educativo, al contrario, muchos de ellos están en un constante movimiento que va y viene de las instituciones

²⁹⁵ Jorge Alberto Trujillo Bretón (2008), "Los hijos del Arroyo en la 'Ciudad del Polvo', Guadalajara, 1876-1933", en Antonio Padilla, et al (coordinadores), *La infancia en los siglos XIX y XX*, Págs. 382-384.

²⁹⁶ Débora Kantor (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Pág. 23.

que se muestran refractarias con ellos y la misma comunidad, hacia su incorporación en los distintos flujos de población de desecho y eventualmente, a ser objeto del sistema penal. Durante este itinerario llegan a insertarse por temporadas en algún espacio laboral o educativo. Lo que prevalece es la inquietud de mantenerse conectados; es decir, en existencia en la red de relaciones sociales y económicas, el estatus ontológico dominante del individuo global.

Este fenómeno puede entenderse en tres momentos, aunque no es una regla el paso consecutivo del primero hacia el último.

En un primero momento, al no ser admitidos en el sistema educativo o el mercado laboral que concede derechos sociales, o al ser expulsados por estos, el individuo queda expuesto en una zona de indeterminación jurídica: de **dicho**, se dice que tiene derecho a la educación y al trabajo; de **hecho** no puede hacer efectivo tales derechos.

La situación se complica aún más si tal individuo no cuenta con el conjunto de vínculos que lo ligan a algún tipo de institución que le brinde servicios de salud, vivienda o alimentación o a una red de apoyo social de su grupo más cercano. Entonces los individuos en tal situación son abandonados a la precariedad y expuestos a todo tipo de abusos en su vida diaria. Es en esta situación como el poder soberano, representado por unas instituciones, funcionarios o un mercado al que se le deja *hacer*, produce las situaciones de **hecho** que dan paso a las medidas de excepción, en cuanto que la decisión sobre la excepción produce la situación de **hecho**; entonces se da paso a que la excepción se convierta en norma.

En un segundo momento, la situación de excepción en la que se encuentran estos individuos, como muchos otros, propicia la movilización de diversos itinerarios que responderán tanto a la biografía de cada individuo como a los vínculos sociales que lo habilitan. En este sentido, unos individuos logran obtener un empleo precario sin prestaciones o emplearse en el comercio informal o bien, volver provisionalmente a la escuela mediante el apoyo de un subsidio económico (beca). En ambos casos, ni este tipo de empleos ni la beca produce derechos, lo que en sí mismo no conduce a que estos individuos salgan de su indeterminación jurídica, sino a que se les mantenga en la mera sobrevivencia; expuesto a las decisiones de quienes conceden el empleo o la beca.

La condición de estos individuos, al inscribirse en un contexto más amplio de precariedad social y económica, produce en muchos casos que ni el empleo precario ni el subsidio sean suficientes para solventar sus necesidades más indispensables, por lo que se opta, por un lado, en emplear el subsidio para otras necesidades y eventualmente perder la beca y salir en la búsqueda de un empleo. Por el otro, se busca alternativas de ingreso que el empleo precario o el trabajo informal ya no pueden cubrir, lo que pone al individuo en un estado en donde decide entre la miseria o la oferta de empleos al margen de la ley. Es la antesala de los circuitos de flujo de población de desecho.

En otros itinerarios la degradación no es paulatina sino que se entra directamente en los flujos de población de desecho; la trata de personas es un fenómeno que incorpora de inmediato a niños y jóvenes, mujeres especialmente, en dichos flujos sin que medien mecanismos de protección social ni garantías jurídicas e institucionales de contención, salvo las que ciertos circuitos de gobernabilidad pongan en marcha por su cuenta. Además, estos circuitos tienen varias puertas de ingreso y muy pocas veces una salida definitiva; esta puede ser el retorno a casa o bien, la muerte, la enfermedad o la prisión. Sara Makowski muestra que con respecto a los niños de la calle su itinerario responde a un cierto circuito: "Casa-calle-institución-hotel-consejo tutelar-

delegación-anexo-reclusorio. Los jóvenes de la calle están atrapados en este circuito, que las instituciones de asistencia y los intentos de políticas públicas se encargan de reforzar”.²⁹⁷

En el caso de los jóvenes, estos pueden ser inscritos en diversos circuitos. Por ejemplo, entre 25 y 30 mil de ellos participan en la guerra que se lleva a cabo en México tanto en una trinchera como en la otra.²⁹⁸ Otros cometen delitos como el asalto a mano armada, robo de autopartes y la venta de droga al menudeo. En total se estima que al menos en la Ciudad de México estos delitos son cometidos por jóvenes (entre el 10 y el 20 por ciento).²⁹⁹

Pero quizás sea la figura del joven sicario la que represente con mayor precisión la articulación de estos circuitos de flujo de desecho de población producidos por el poder soberano. Pedro José Peñaloza advierte que la actividad del sicario está vinculada con su participación en otros circuitos como la trata de personas, la prostitución y el secuestro en donde la actividad del sicario es necesaria.³⁰⁰

Ustedes se están muriendo de miedo. Nosotros somos el inicio tardío de la conciencia social en ustedes. ¿Ustedes, intelectuales, no hablaban de lucha de clases? Pues llegamos nosotros. Ahora ya no hay proletarios y explotadores, hay una tercera cosa creciendo allá afuera, cultivándose en el barrio, educándose en el absoluto analfabetismo, diplomándose en las cárceles... Somos la postmiseria. Y la postmiseria genera una nueva cultura asesina, ayudada por la tecnología, satélites, celulares, Internet, armas modernas. Es la mierda con megabytes... Y no hay solución hermano. La propia idea de solución ya es un error... sólo la habría con muchos millones de dólares gastados organizadamente, con un gobernante de alto nivel, una inmensa voluntad política, crecimiento económico, revolución en la educación, urbanización general y todo bajo la batuta de una tiranía esclarecida, que actuase a pesar de la parálisis burocrática tradicional, por encima del Legislativo cómplice y del Judicial que impide sanciones. Tendría que haber una reforma radical de los procesos penales del país, tendría que haber comunicación e inteligencia entre policías municipales, estatales y federales (nosotros hacemos videoconferencias entre presidiarios; ellos no). Y todo eso costaría billones de dólares e implicaría un cambio psicológico y social muy profundo. O sea, es imposible, no hay solución.³⁰¹

Pero como se puede ser victimario también se es víctima (de hecho, la situación de excepción en la que se inscriben niños y jóvenes conduce a una u otra condición o ambas), ya sea de explotación sexual y laboral, a ser víctima de sustracción de órganos o transportar drogas en el cuerpo. Y como todas estas actividades representan distintos delitos, inclusive la migración cuando se ingresa a un país extranjero, el destino inmediato de esta población, según el caso y la edad, es la cárcel, la ‘Comunidad para Adolescentes’ antes Tutelar para Menores o los distintos centros de rehabilitación y apoyo a víctimas.

En el tercer momento, la prisión aparece como el depósito de todos los individuos que, no lograron mantenerse en el mercado laboral o en el sistema educativo, o bien, como destino (y lugar de tránsito) de aquellos que no perecieron en alguno de los circuitos de flujo de población de desecho.

²⁹⁷ Sara Makowski, *op. cit.*, Pág. 143.

²⁹⁸ La Jornada. 1ro. de febrero de 2011.

²⁹⁹ Mirna Servín y Alejandro Cruz. La jornada. Miércoles 17 de noviembre de 2010.

³⁰⁰ Pedro José Peñaloza, *op. cit.*, Pág. 64.

³⁰¹ Charla de Marcos Camacho (Marcola), líder del cártel de Sao Paulo, Brasil, con el diario *O Globo*. En Jaime Avilés. La Jornada. Sábado 4 de diciembre de 2010.

Volviendo a Lewkowicz, este historiador sostiene que el depósito es una disposición decisiva en la estrategia de expulsión de *no hombres*, diremos, de hombres reducidos a existencia nula, despojados de todo tipo de derechos y garantías, reducidos a la pura zoe. No se trata de corregir disciplinariamente sino de expulsar radicalmente:

Cuando los no hombres presionan sobre las ciudadelas de la humanidad consumidora, el dispositivo cárcel –heredado de un pasado nacional- se recicla como depósito de intrusos expulsados. La ley estatal requería unos espacios de reclusión para disciplinar; el mercado, espacios de reclusión para eliminar ese plus de individuos de la especie biológica *homo sapiens* que se ha filtrado. De este requerimiento neomercantil resultan, entonces, un espacio abierto de expulsión general para no hombres y un espacio cerrado específico para la eliminación de quienes han invadido el territorio. Los pobres que no acceden al consumo pero que intentan acceder sin posibilidades quedan depositados en los antiguos establecimientos.

La cárcel nacional duramente resocializaba y subjetivaba con terribles dispositivos de normalización. La cárcel administrativa desubjetiva duramente la carne inerte que va a pudrirse en sus depósitos. Ignoro aún si **retirar** y **cancelar** constituyen eufemismos o tecnicismos. Lo cierto es que designan operaciones de supresión de una materia que no se puede considerar viva en el sentido social – vale decir, humano- de la palabra vida. En este sentido, ambos términos circunscriben un poco mejor el punto de sin nombre encarnado en los actuales depósitos de pobres.³⁰²

Desde una perspectiva general puede establecerse una relación entre el incremento en la población carcelaria con el establecimiento de las políticas neo-liberales que tienden a reducir grandes franjas de población en la pobreza extrema, además de profundizar los estados de desigualdad social: una gran masa de población sumida en la pobreza y una minoría que acumula la mayor parte de la riqueza.

Loïc Wacquant señala que en los Estados Unidos, antes de la adopción de las políticas neo-liberales, la población carcelaria había disminuido de forma constante desde principios de los años sesenta alrededor del 1 por ciento anual. En este contexto, los penalistas estadounidenses debatían si había que abrir las cárceles, o pensar en sentencias alternativas o comunitarias, es más, muchos se inclinaba por el desencarcelamiento. Inclusive los tribunales ampliaron los derechos constitucionales de protección de los reclusos y atacaron la ilegalidad que se presentaba en las correccionales. Después de 1973, cuando empezaban a gestarse las teorías de libre mercado en sustitución del modelo keynesiano, la demografía carcelaria en Estados Unidos presentó un giro espectacular, cuadruplicándose en un lapso de veinte años:

De menos de 380.000 en 1975, la población carcelaria llegó a 500.000 reclusos en 1980, antes de saltar a más de un millón en 1990. Siguió aumentando a un índice infernal de un 8% al año, en promedio, lo que corresponde a 2.000 nuevos internos a la semana durante los años 1990 hasta el 30 de junio de 2000, en que Estados Unidos anunció oficialmente que tenía una población carcelaria de 1.931.850 internos... si fuera una ciudad, el sistema carcelario de Estados Unidos sería la cuarta metrópolis más grande del país, después de Chicago. Lejos de los debates académicos acerca de los propósitos del encarcelamiento –castigar, neutralizar, disuadir o rehabilitar-, la principal preocupación de las autoridades de esos gigantescos depósitos de personas indeseables en que se han convertido las

³⁰² Ignacio Lewkowicz, *op. cit.*, Págs. 135-137.

cárceles norteamericanas es pragmática y funcional: <procesar> el torrente interminable de arrestados y condenados de la manera más rápida posible a través del <sistema> para así reducir cuanto sea posible los incidentes vinculados a la mezcla de poblaciones heterogéneas, difíciles y (con frecuencia) hostiles.³⁰³

El caso de Europa es parecido. En este sentido, Héctor Silveira e Iñaki Rivera apuntan que el desmantelamiento del Estado social llevado a cabo por Reagan en los Estados Unidos y Margaret Thatcher en el Reino Unido, así como la instauración de un modelo neo-liberal en lo económico y excluyente en lo social tuvo consecuencias inmediatas en el ámbito penal y punitivo. Antes de este periodo, durante las décadas de los sesentas y setentas, afirman Silveira y Rivera, se observaba un fuerte descenso en la población carcelaria en Europa, hasta el punto en que se vaticinaba el fin de las instituciones carcelarias. Sin embargo, desde la década de 1980 se presentó en Europa un incremento del uso del poder punitivo y un retroceso respecto del uso de medidas alternativas al encarcelamiento:

Si se analizan las estadísticas del Consejo de Europa, en países como España, Inglaterra y Gales, Escocia y Portugal se ha superado la cifra de los 130 presos (por) cada 100.000 habitantes (por no hablar de los índices en los países de nueva incorporación). Del mismo modo que en Estados Unidos, también en Europa se observa una sobre-representación de las minorías étnicas en la población carcelaria...Es importante destacar que el aumento en la población reclusa no puede considerarse un indicador del número de delitos cometidos. Las causas del constante aumento de la población reclusa de las últimas décadas hay que buscarlas en otros factores: incremento en sede legislativa o judicial de la duración de las condenas, lo que comporta una más prolongada permanencia en prisión y, por consiguiente, del número de detenidos; utilización del sistema penal con fines de disciplinamiento del subproletariado en el trabajo precario; reorganización de las instituciones policiales con criterios de eficiencia e implementación de técnicas policiales intensivas, como la <tolerancia cero>; demanda social de mayor punición causada por sentimientos de inseguridad ciudadana; intereses económicos de la industria del control del delito.³⁰⁴

Sobre el mismo escenario europeo, Zygmunt Bauman advierte que no es coincidencia que la alerta de seguridad más espectacular y la alarma más sonora sobre el crecimiento de la criminalidad hayan ocurrido desde mediados de la década de 1960 en países que contaban con los servicios sociales menos desarrollados como España, Portugal o Grecia y en aquellos donde se estaban reduciendo drásticamente las prestaciones estatales como Gran Bretaña o Estados Unidos en el continente americano. Ninguna investigación hasta el año 2000, alega Bauman, mostraba una correlación significativa entre la severidad de la política penal y el volumen de delitos, no obstante, la mayoría de los estudios realizados si habían hallado una fuerte correlación negativa entre el impulso encarcelador, por un lado, y la proporción de prestaciones sociales independientes del mercado y la proporción sobre el PIB del presupuesto dedicado a tales prestaciones.

Para Bauman, el signo que marca tal aumento de la población carcelaria en relación inversa a la disminución de las prestaciones sociales lo lleva a concluir que:

Construir más prisiones, aumentar el número de delitos punibles con penas de cárcel, implantar una política de 'tolerancia cero' y aprobar sentencias más duras y

³⁰³ Loïc Wacquant, *Castigar a los pobres*, op. cit., Págs. 180, 181 y 190.

³⁰⁴ Héctor Silveira Gorski e Iñaki Rivera Beiras (2009), "La biopolítica contemporánea ante los flujos migratorios y el universo carcelario. Una reflexión sobre el regreso de los 'campos' en Europa", en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Págs. 275-277.

prolongadas: todos estos elementos forman parte de un intento de reconstrucción de la fallida y tambaleante industria de la eliminación de residuos sobre la base unos cimientos renovados que se ajusten mejor a la nueva situación del mundo globalizado.³⁰⁵

México sigue exactamente la misma ruta punitiva que Estados Unidos y Europa, coincidiendo en políticas económicas neo-liberales, en la reducción de las prestaciones sociales y el desbordamiento de la población carcelaria. Antes de las reformas neo-liberales, en México, en 1971 se realizaron una serie de planteamientos y acciones encaminadas a hacer valer principios tales como la legalidad; capacitación del personal; instalaciones adecuadas; indeterminación penal relativa; individualización de tratamiento; aprovechamiento de la interdisciplina, posinstitución; auxilio a la víctima del delito, control de la población, aplicación de los derechos humanos al ámbito penitenciario; régimen de pre-libertad, propuestas para crear un penal abierto, un consejo técnico interdisciplinario, respeto del credo religiosos y político de los reclusos; se construyeron prisiones, se celebraron congresos, se crearon organismos para la comercialización de los productos del trabajo de los presos, se implantaron penas alternativas, así como una reforma penal y procesal. ¿Qué pasó después? Se pregunta César Oliveira de Barros:

La sociedad, propensa a la represión, se opuso al mensaje y al quehacer humanitarios, estimulada por el movimiento de ley y orden, que, a sabiendas, sólo contribuyó para ensanchar los índices de la criminalidad y, en consecuencia, de la población carcelaria. Ese movimiento fracasó igualmente en Estados Unidos, en donde dio origen a un encarcelamiento en gran escala.³⁰⁶

¿Quiénes habitan las prisiones en México? Elena Azaola responde tajantemente:

En los penales no habitan en general los delincuentes más peligrosos sino los más pobres... concluimos que la gran masa de la población carcelaria está recluida por delitos relativamente menores... El Programa de Seguridad Pública 2001-2006 reconoce que las cárceles del país están llenas de delincuentes menores y de personas que no pudieron pagar una defensa eficiente. Añade que, de los más de 165 mil presos que había en 2001, sólo 7 mil son de alta peligrosidad, es decir, 4% del total.³⁰⁷

En este mismo sentido, la organización de derechos humanos Oficina en Washington para Asuntos Latinoamericanos (WOLA por sus siglas en inglés) y la red mundial de investigadores y analistas del Instituto Transnacional (TNI) junto con el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) señalan que el sistema de impartición de justicia captura fundamentalmente a pobres y marginados. Como prueba de ello mencionan que el 21 por ciento de los internos nunca fueron a la escuela o no completaron la primaria. La mayoría han incurrido en delitos menores pero por su condición de pobreza les impide tener acceso a un abogado.³⁰⁸

En los procesos penales, el pago de la caución o de la fianza para obtener la libertad provisional es un costo que la gente de bajos recursos no puede afrontar. Para algunos delitos expresamente señalados en la ley, el procesado tiene derecho a la libertad provisional, es decir, a no permanecer en el reclusorio durante el tiempo que dure el proceso, siempre y cuando pague la caución o la fianza que fije

³⁰⁵ Zygmunt Bauman, *op. cit.*, Págs. 67, 101 y 102.

³⁰⁶ César Oliveira de Barros Leal (2002), "Una visión de la realidad penitenciaria en México", *Revista de Ciencias Penales Iter Criminis*, INACIPE, México, marzo, núm. 2, segunda época. Págs. 135 y 136.

³⁰⁷ Elena Azaola, *op. cit.*, Págs. 118 y 126.

³⁰⁸ Santiago Igartúa (2010), "Cárceles para llenar", *Revista Proceso*, diciembre, núm. 1781, Pág. 35.

el juez. Desgraciadamente en México no todos los procesados pueden pagar para obtener su libertad provisional, lo que en términos de justicia implica castigar severamente la pobreza.³⁰⁹

Para Pérez Correa, la mitad de las personas que habitan las cárceles no tendrían que estar ahí, porque están en 'proceso'; es decir, no han sido encontrados culpables de delito alguno, pero están reclusos 'preventivamente'. Para WOLA-TNI, muchas personas inocentes están siendo detenidas. En el marco de la guerra civil que se vive en México, se detienen en promedio entre 30 mil y 40 mil jóvenes al año. Además, a nivel nacional, el 40 por ciento de la población en las cárceles tiene entre 18 y 30 años.³¹⁰ Mientras que en el Distrito Federal son más de 50 por ciento los jóvenes de este mismo rango de edad los que habitan las cárceles de la Ciudad.³¹¹

En cuanto a los menores de edad, en el caso del Distrito Federal, la población se compone de la siguiente manera: los niños de 12 y 13 años componen el 1 por ciento de la población en 'internamiento'; los de 14 años el 4.99 por ciento; los de 15 años el 10.73 por ciento, los de 16 años el 20.95 por ciento y los de 17 años el 35.5 por ciento. En términos globales, menos del uno por ciento de los reclusos son estudiantes con empleo; el 21.25 por ciento son nada más estudiantes y el 13.76 por ciento proviene de familias dedicadas al comercio informal.³¹²

La puesta en marcha del dispositivo carcelario como estación sin salida de un movimiento multidireccional que parte de la expulsión de grandes segmentos de la población de los sistemas de seguridad social, el trabajo, así como de las instituciones generadoras de derechos; que continua en los distintos circuitos de flujo de población de desecho y que hace parada en la cárcel, constituye un dispositivo inmunitario para mantener segregada a la población que la integra de la sociedad 'sana', 'limpia' y 'laboriosa', evitando su 'contaminación'.

Pero no sólo eso, el dispositivo carcelario revela un cierre fatal en el funcionamiento de la sociedad, en sus principios sustantivos basados en la libertad y el progreso, en la medida en que la mayoría de las personas que componen la población de los centros penitenciarios han sido expulsados de los dos espacios que por excelencia se consideran motores del desarrollo humano y social: la escuela y el empleo. Pero, al revelarse la cárcel incapaz de responder al principio por la que fue creada, es decir, la readaptación social mediante el trabajo, la educación y la capacitación, lo que se viene a poner en cuestión son, precisamente, los principios sociales y laborales de la sociedad mexicana actual, así como el papel de los políticos e instituciones que promueven y mantienen el modelo y sistema económico vigente: el neo-liberalismo.

No existe reinserción social sencillamente porque no hay sociedad a donde volver, o dicho de otra forma, no hay lugar en esta sociedad para aquellos que han sido expulsados de ella. El puro planteamiento de la Constitución (Artículo 18) es sencillamente un enunciado falaz. Renato Sales Heredia advierte:

La falacia readaptadora vicia todo el Sistema Penal Mexicano. Sustentada en un derecho penal de autor y no de acto, fruto del positivismo criminal, etiqueta y sanciona por lo que se es y no por lo que se hace. Permite, además, espacios discrecionales a favor de la autoridad administrativa, autoridad que invariablemente invade la esfera de atribución del poder judicial al modificar la pena impuesta. Y es

³⁰⁹ Luis Rubio et al, (2007), *A la puerta de la ley*, Pág. 125.

³¹⁰ Natalia Gómez Quintero. El Universal. Jueves 19 de agosto de 2010.

³¹¹ Alejandro Cruz. La Jornada. Miércoles 4 de agosto de 2010.

³¹² Laura Emilia Pacheco (2009), "Jóvenes y delincuencia. El silencio del viento", *Revista Proceso*. Edición Especial, México, septiembre, núm. 26, Págs. 74 y 75.

que la finalidad readaptadora, eje de la prevención especial, como objeto último de la pena, se centra en la vieja idea de que el delincuente es un 'enfermo social' un sujeto que, 'desadaptado' o 'degenerado', debe ser 'tratado', 'curado', 'regenerado' o, en fin, 'readaptado', antes de incorporarse a la vida en sociedad.³¹³

La contradicción radica en que esa sociedad a la que hay que readaptarse, es la misma que produce a los 'inadaptados'. Asimismo, la prisión tiene como finalidad imponer un principio de existencia que marca el poder soberano, el cual cuadrícula la existencia de las personas que la habitan, al punto de definir su vida en un conjunto de ordenamientos que traspasan los cuerpos, el tiempo, los espacios y las relaciones.

A decir de Pedro Oliver Olmo, la cárcel es profundamente paradójica, por un lado es una institución inscrita en el proceso civilizatorio de la modernidad, y por el otro, no deja de ser una práctica antinatural y deshumanizadora, ideada para privar de la libertad y suministrar dolor 'civilizado' a lo largo de un trayecto de vida. En otras palabras:

La prisión estructura un régimen de biopoder que totaliza la vida de los presos, que somete y domina sus cuerpos (y de hecho los marca), al tiempo que disciplina sus almas, prisionalizándolas, obligándolas a aceptar aquello que la institución espera de ellas.³¹⁴

Pero este disciplinamiento y prisionización a que se ven sometidas las personas que habitan las prisiones no se encamina a la interiorización de los principios que corresponden a la vida de la sociedad que han 'dejado' atrás. No. Más bien está encaminado a que interioricen la vida de la cárcel como parte de su propia vida:

Así van asumiendo una forma de vida tan nueva como enrarecida, a fin de cuentas, la forma de vida que tan sólo es posible vivir en un entorno tan enrarecido como el carcelario, pues lo que allí se considera conducta aceptada a buen seguro será juzgado como comportamiento profundamente inadaptado en la vida en libertad.³¹⁵

Es una cruel e injusta contrariedad encerrar a una persona en un espacio de sufrimiento y reclusión y esperar que cuando salga de allí se comporte bajo los parámetros de una sociedad 'libre', 'correcta' y 'productiva'. La cárcel no propicia aprendizajes que formen para el trabajo ni mucho menos permite la mentada readaptación, simplemente se simula que se capacita a los presos en un oficio o tarea en talleres de entretenimiento y microempresas ocupacionales con el propósito de generar la expectativa (que los reclusos por supuesto no estiman real), de que saliendo de prisión obtendrán puestos de trabajo que en realidad no conseguirán nunca.

El advenimiento del Estado penal responde a un proyecto político encargado de reconvertir el tratamiento social de la pobreza una vez que se ha vuelto difuso el trabajo con derechos y la seguridad social, hacia un tratamiento penal para contener los efectos que acarrea el desmantelamiento del Estado benefactor. En el interior de estas dinámicas de reconversión actúa un poder soberano en la forma de instituciones jurídicas, penales, sociales y sus agentes representativos: funcionarios, burócratas, organizaciones sociales y guardianes del orden que tienen la función de imponer

³¹³ Renato Sales Heredia (2001), "La falacia readaptadora", *Revista de Ciencias Penales Iter Criminis*. INACIPE, México, diciembre, núm. 1. Segunda época, Pág. 103.

³¹⁴ Pedro Oliver Olmo (2009), "Prisionización y bioprotector", en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Pág. 253 y 254.

³¹⁵ Ibidem.

categorías, sostener divisiones materiales y simbólicas para modelar relaciones y conductas a través de la penetración selectiva del espacio social y físico.³¹⁶

Esta reconversión se vislumbra en la reasignación del presupuesto, otrora aplicado a políticas de empleo seguro y protección social, ahora destinado a acciones de seguridad pública, apertura y mantenimiento de centros penitenciarios y engrosamiento de los activos de la milicia y la policía. También se aprecia en la mutación de las mismas políticas sociales, las cuales tienden a reducir al mínimo el trabajo que concedía derechos y seguridad social para transformarse en programas técnico-administrativos de corte asistencial, focalizados en ciertos grupos marginados.

Pero la asistencia al pobre, en el marco del Estado penal cobra un aspecto renovado.

Wacquant sostiene que durante el periodo en que estuvo vigente el Estado benefactor, éste ampliaba o recortaba sus programas de ayuda cíclicamente, con el propósito de responder a los vaivenes de la economía, a la contracción y expansión del mercado laboral, así como para atender el descontento social producto del desempleo y la pobreza. Con las políticas neo-liberales, este esquema asistencial resulta inoperante; en adelante, la ayuda a los pobres en la regulación del trabajo precario o marginal y el mantenimiento del orden social es desplazado por una doble regulación de la pobreza: por una parte, la asistencia tiende a convenir con el trabajo forzado, por otra, la expansión desproporcionada del encierro como depósito de pobres.³¹⁷

¿Cómo funciona el asistencialismo punitivo neo-liberal? Su despliegue se rige bajo dos principios y varias modalidades:

El primer principio es de carácter moral; el antiguo asistencialismo atenta contra la voluntad de trabajar de los beneficiarios y fomenta la dependencia de éstos al Estado, asunto que resulta dañino para todos, pero además explica el aumento en las problemáticas sociales de todo tipo que son una carga para el Estado: embarazos prematuros, drogadicción, delincuencia, abandono escolar, familias monoparentales, entre otros. El diagnóstico que los promotores del asistencialismo punitivo se expresa en términos bélicos:

La pobreza de esas familias anómalas es percibida como un 'virus' cuya propagación se debe circunscribir, si no es posible detenerla, como la precipitación viviente de una mancha indeleble y contagiosa, un 'enemigo' extraño contra el que se debe librar una guerra.³¹⁸

Es en este sentido como pueden entenderse (además del majadero oportunismo político), las palabras del secretario de educación del Distrito Federal, Mario Delgado, quién, ante el aumento de jóvenes sicarios en el país, antepone su programa asistencial de becas, *Prepa Sí*: "Queremos becarios, no sicarios" Desde su lógica la pobreza es la antesala de la delincuencia; estigmatización explícita del joven y penalización de facto de la precariedad. Este tecnócrata va más allá y en el más puro y vacío de los sentidos electorales publicita que "contra la violencia, educación", es decir, beca. Pero cuando unos jóvenes becados por el programa Prepa Sí, participan en una riña en una estación del Metro, Delgado les retira el beneficio al subsidio: "son un mal ejemplo, no podemos tenerlos becados y que estén haciendo ese tipo de acciones".³¹⁹

³¹⁶ Loïc Wacquant, *Castigar a los pobres op. cit.*, Pág. 428.

³¹⁷ Ibidem. Pág. 411.

³¹⁸ Ibidem. Pág. 135.

³¹⁹ Ángel Bolaños y Alejandro Cruz. La Jornada. 16 de octubre de 2011.

El segundo principio del nuevo asistencialismo empuja a los beneficiarios de la ayuda hacia los ingresos (el monto recibido por el estímulo económico o material), sin preocuparse por generar trabajo ni derecho social como parte de una política mayor que tienda a abatir la escases de empleos, los salarios de miseria, el trabajo informal, la falta de protección social universal en la parte más frágil de la población pobre.

En lo que respecta a las modalidades del asistencialismo punitivo, estas se caracterizan por ejercer un tipo de vigilancia sobre los beneficiarios a través de los datos que tienen que brindar para obtener la ayuda; además de que el acceso a la ayuda se condiciona a que los beneficiarios cumplan algunas normas de conducta (económica, sexual, familiar, laboral o educativa):

El común de estos requisitos es que el beneficiarios debe aceptar cualquier empleo o actividad similar que se le ofrezca, más allá de la paga y de las condiciones laborales, bajo pena de perder el derecho a la asistencia. Otras modalidades son calcular la asistencia que se dará a una familia sobre la base del presentismo de sus hijos o beneficiarios adolescentes en la escuela, u obligar a los beneficiarios a inscribirse en supuestos programas de formación que les ofrecen, si se les ofrecen, muy pocas competencias y perspectivas de trabajo. Otra modalidad es establecer un techo en cuanto al valor en efectivo de la ayuda o una duración máxima después de la cual no se otorgará ningún beneficio.³²⁰

El mismo programa antes mencionado, Prepa Sí, reúne varios de los requisitos señalados por Wacquant. Este programa no responde a ninguna política educativa, sino a los objetivos financieros del “Fideicomiso Educación garantizada”, a cargo del gobierno de la Ciudad de México, desde el cual se ponen en marcha varios programas, incluyendo el de becas, que tienen la única finalidad de repartir dinero – empujar a los beneficiarios de la ayuda hacia la obtención de ingresos económicos (‘estímulos’)- entre los niños ‘sobresalientes’ de las escuelas; también reparte seguros contra accidentes y aporta dinero a jóvenes y niños que carecen de la ayuda económica de un adulto. Esta población está inscrita en escuelas públicas de nivel básico hasta bachillerato.

El programa Prepa Sí otorga becas a jóvenes de bachillerato, cuyo monto mensual se asigna de forma diferencial (el techo financiero del valor efectivo de la ayuda), de acuerdo a su desempeño escolar: los que tienen un promedio menor a 7.6, reciben 500 pesos; los que están debajo del 9 reciben 600, y aquellos cuyo promedio es mayor a 8 son beneficiados con 700 pesos y un ‘bono’ de mil pesos si concluyen el ciclo escolar sin adeudo de materias. A través de una póliza y un trámite bancario el monto de la beca se deposita en una cuenta, el cual es retirado por el joven mediante una tarjeta de débito.

En cuanto al *presentismo* como requisito, la beca de Prepa Sí está condicionada a la asistencia de los estudiantes a la escuela (60 por ciento mínimo de asistencias). Además, y quizás lo más aberrante, los beneficiarios de la beca:

...como retribución a la Ciudad de México por el estímulo recibido... deben cumplir con 2 horas a la semana de actividades en comunidad... se busca establecer un sentido de pertenencia de los recursos recibidos, generando en el beneficiario una conciencia de que al contribuir con diferentes tipos de actividades se está *ganando* los recursos que recibe.³²¹

³²⁰ Loïc Wacquant, *Castigar a los pobres op. cit.*, Págs. 99 y 100.

³²¹ Disponible en: <http://www.prepasi.df.gob.mx/actividadesencomunidad/actividades.php>.

El tipo de actividades que deben realizar los jóvenes a cambio de la beca son alfabetización, capacitación a padres de familia, información a la comunidad, capacitación contra adicciones, monitoreo en fallas de los servicios públicos y promoción de actividades deportivas. Por supuesto que estas y otras actividades en las que deben participar los becados se inscriben en las actividades que el gobierno de la ciudad realiza en diferentes ámbitos de su ejercicio de gobierno, y con las cuales evita contratar personal y pagar al fisco los impuestos correspondientes al seguro social. Además, en la medida que se establece como requisito que el beneficiario tiene que ganarse el subsidio con 'actividades en comunidad' se les inscribe en un régimen de explotación o trabajo forzado como dice Wacquant, en la medida en que se desconoce al beneficiario como objeto de derechos (laborales y sociales) y se le condiciona el subsidio a la realización de dichas actividades.

En el fondo, lo que se pone en cuestión con estas medidas para abatir la desigualdad social, en este caso, el acceso a la educación, es el principio que dicha medida con pretende establecer: el principio de equidad, que en el discurso modernizante del sistema educativo nacional, pretende saldar las deficiencias que el principio de igualdad de oportunidades deja pendientes. Reconvertir el tratamiento social de la pobreza una vez que se ha vuelto difuso el trabajo con derechos y la seguridad social, hacia un tratamiento penal se ejerce en tres planos de la realidad:

En el primero, el Estado penal produce la construcción de una realidad social con base en el principio de seguridad pública, reactivando por todos lados las dinámicas inmunitarias de selección y separación de ciertos individuos, además de contribuir a reactivar el mercado de la seguridad pública y privada.

En el segundo plano, la emergencia del Estado penal sirve de barrera protectora de los distintos nodos y redes de la globalización financiera, ya que hace un trabajo de contención, selección y desecho de aquellos individuos que no sólo no se benefician de la globalización neo-liberal, sino que representan sus principales víctimas. Con esta maniobra se genera un engrosamiento en el número de individuos que se incorporan en los circuitos de flujo de población de desecho, y por lo mismo, se propicia una inflación de la población que habita las prisiones.

El tercer plano aparece en su forma jurídica, la cual viene a legitimar la actividad penal mediante el concurso de distintas leyes que operan como normas de excepción y diferenciación de la población. Por ejemplo, la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, vigente desde 1996, en la que se estableció la figura de arraigo, incorporada a la Constitución desde 2008. El arraigo permite la detención y privación de la libertad de un individuo hasta por 80 días sencillamente por parecer sospechoso sin que medie una acusación u orden de aprensión en su contra o que haya sido detenida en flagrancia. Ley de excepción que recuerda a las disposiciones que emitió George Bush después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 que facultaba al gobierno a arrestar a cualquier persona de la que se tuviera sospecha de ser terrorista.

Al desplegar su brazo punitivo al máximo y asociarlo con cierta forma de asistencia ha permitido que resurja el poder soberano en medio la gobernabilidad democrática; además, permite a los representantes de este poder promover la desregulación laboral y a la vez, contener los desordenes que dicha desregularización provoca entre la población. Asimismo, fortalece la presencia de ciertas políticas de administración de la vida y sus respectivas dinámicas inmunitarias, ejerciendo un poder que busca socavar la condición política, social y jurídica (bios) de los individuos y reducirlos al puro dato biológico (zoe), dígase, a una condición degradada de la existencia, expuestos a la muerte.

DESARROLLO, PLANEACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA DEMANDA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Dada la envergadura de sus propósitos, así como las consecuencias educativas, sociales y políticas que acarreó en años posteriores, el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como el Plan de Once Años, debe situarse como un punto de inflexión en el devenir de la educación, la planeación y la descentralización en México. Este Plan se inscribió en un propósito mucho más amplio de la política de desarrollo de la época, por lo que uno de los objetivos más importantes, sino es que el más, del Plan de Once Años era revertir el deterioro de la educación básica en el territorio nacional. No sólo no había cobertura suficiente para brindar educación primaria a todos los niños del país, además, la mayoría de los individuos inscritos en el sistema educativo en cualquiera de sus niveles, interrumpían su trayectoria antes de concluir su formación académica.

Francisco Larroyo explica que durante el gobierno de Adolfo López Mateos con Jaime Torres Bodet como secretario de educación, el panorama educativo era el siguiente:

De cada 1000 niños, dice un informe oficial, que logran ingresar en el primer grado de primaria, sólo uno llega a obtener el título profesional (cuando para adquirir dicho título se requieren 16 años de estudios). En el curso de los 6 primeros grados que abarca la primera enseñanza, se quedan en el camino nada menos que 866. Hasta el umbral de la segunda enseñanza sólo llegan 59; pero de ellos desertan 32 a través de los tres grados escolares de la educación secundaria, prevocacional y especial, que sumados a los anteriores alcanzan ya la cifra de 973. Al bachillerato, a la escuela vocacional y al ciclo profesional de la enseñanza normal primaria sólo llegan 9, de los que todavía desertan 3 en los dos o tres grados escolares de que consta este tramo, con lo que el total de la deserción se eleva ya a 994. Y, finalmente, a la educación superior sólo ingresan 6; pero de ellos todavía desertan 5 a través de los grados escolares en que se dividen las carreras universitarias y técnicas superiores.³²²

Este escenario era la consecuencia catastrófica de la pobreza y desigualdad económica y social del México de los años cincuenta; reflejaba la condición de un país cuyos gobiernos posrevolucionarios no habían logrado propiciar el mismo nivel de desarrollo en todas las entidades del territorio nacional; era la prueba fehaciente que factores como la salud, el lugar de residencia, la especificidad cultural, la miseria, la ausencia de infraestructura y servicios públicos, entre otros, incidían en la oferta y demanda educativa, así como en las trayectorias académicas de los individuos de manera local, regional y nacional.

El rezago nacional requería de un impulso integral de distintos sectores sociales, culturales y productivos de la sociedad mexicana; era menester, entonces, reactivar el desarrollo de los sectores productivos y extender el acceso al empleo, garantizar a la población el acceso a ciertos servicios sociales, especialmente educación y salud, pero desde una visión de mediano y largo plazo. Para realizar esto era indispensable hacerse de los instrumentos y generar los mecanismos necesarios para orientar las acciones estimadas en todo el territorio del país; el instrumento por excelencia que se adoptó para impulsar el desarrollo fue la planeación, en la cual se tenía que considerar, por lo menos, cuatro factores: el territorio, la población, los recursos y los agentes productivos y políticos.

³²² Francisco Larroyo (1981), *Historia comparada de la educación en México*, Pág. 546.

Como se verá a lo largo de este capítulo, en el plano discursivo como en el concreto, el impulso del desarrollo del país tiene como medio al mismo tiempo como finalidad la gestión de la vida de la población. Esta gestión o biopolítica será conceptualizada desde los proyectos de planeación elaborados durante los distintos gobiernos al mando del país desde la década de 1950.

La realización de diferentes experiencias internacionales en materia de planeación socioeconómica como el Proyecto Regional Mediterráneo y la reunión de ministros de Lima, Perú, sirvieron de referencias para que el gobierno de López Mateos pusiera en marcha algunos trabajos de planeación educativa que darían lugar, en 1959, al Plan de Once Años. La planeación educativa que imperaba en aquella época se definía como:

Un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social a los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar la educación adecuada a la población, con metas y etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades, su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país.³²³

Para llevar a cabo los estudios que darían lugar al Plan de Once Años se conformó la Comisión para Formular un Plan destinado a Resolver el Problema de la Educación Primaria*, es decir, un Plan para brindar cobertura universal a este nivel educativo. La Comisión estuvo integrada por 4 representantes del Congreso: dos diputados y dos senadores; un representante de la Secretaría de Hacienda, un representante de la Secretaría de la Presidencia y dos de la Secretaría de Educación. Además, actuaron como asesores representantes del SNTE, la Secretaría de Industria y Comercio y del Banco de México.³²⁴

Según lo hicieron constar por escrito sus miembros, la Comisión estimó que <para cuantificar la demanda no satisfecha*>, tendríamos que excluir a <todos los que no se inscribieron o desertaron a causa de problemas económicos o por estar enfermos, ya que, por los medios puramente educativos, no estaba al alcance del Estado hacerlos ingresar o reingresar a la escuela. También eliminó la Comisión a los niños que acababan de cumplir seis años de edad en enero de 1959 y que deberían quedar clasificados, no en el cuadro de la demanda insatisfecha, sino en el de la futura>.³²⁵

Desde la perspectiva de la Comisión, universalizar la educación primaria implicaba excluir de la planeación a todos aquellos niños que habían desertado, no se habían inscrito o a los mayores de seis años. Un plan incluyente que se construye sobre la base de un segmento de la población previamente excluida. Esta sería la constante en

³²³ Carlos Pallán Figueroa (2001), "Orígenes y desarrollo de la planeación institucional", en Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor a Pablo Latapí*, Pág. 342.

* El Plan de Once Años contemplaba también la puesta en marcha de diversas acciones en materia educativa como la construcción de escuelas, programas como el de desayunos escolares y la edición de libros de texto gratuitos a cargo de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

³²⁴ Jaime Torres Bodet (1985), "Plan de Once Años", en Valentina Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, Pág. 83.

* En las discusiones de la Comisión se consideró que dentro del escenario de la educación primaria 3 098 016 de niños no recibían educación en este nivel en 1959, de ellos, 838 630 se habían dado de baja, El número de niños que jamás se habían inscrito era de 2 259 396 niños; de estos 1 061 027 no lo hicieron porque hablaban otra lengua que no era el castellano o porque carecían de escuelas y profesores; 591 325 por dificultades económicas; 199 361 por falta de estímulo familiar; 113 843 por enfermedad; 27 747 por razones no especificadas por el estudio. (Ibidem. Pág. 86)

³²⁵ Ibidem. Págs. 87.

los criterios de planeación para el desarrollo durante el resto del siglo XX y durante la primera década del siglo XXI.

El informe de la Comisión que se presentó al presidente López Mateos incluía dos propuestas relativas al financiamiento: la primera instaba para que durante el proceso de aplicación del Plan de Once Años se aumentara la participación privada y se fijara una participación más equitativa entre federación y las entidades federativas. La segunda indicaba que, en el caso que la ejecución del Plan de Once años resultara una amenaza para otras actividades educativas, se aplicara algún tipo de impuesto especial, el cual fue bien recibido por algunas organizaciones sindicales que estuvieron dispuestas a proporcionar anualmente un día de su sueldo correspondiente a la totalidad de sus miembros. La Secretaría de Hacienda, dice Torres Bodet, desechó la iniciativa del impuesto especial:

Pero en enero de 1963, decretó un impuesto adicional del 1 por ciento para el desenvolvimiento de la enseñanza media y de la superior, universitaria o técnica, lo que nos permitió otorgar mayores subsidios a las universidades e institutos superiores de la República, y sin descuidar el progreso de la educación primaria, conceder a la segunda enseñanza una atención que no había podido dispensarle — con igual amplitud— las autoridades federales durante anteriores administraciones.³²⁶

Este dato es muy importante porque permite desmentir la idea de que el Plan de Once Años se concentró exclusivamente en la expansión de la educación primaria y descuidó totalmente a los niveles medio (secundaria y bachillerato) y superior. Fue, más bien, una aplicación de recursos desigual, en mucho mayor proporción para la educación primaria, y en menor para los otros niveles; no obstante, este 1 por ciento para la educación media y superior contribuyó a que los egresados de primaria pudieran satisfacer su demanda de educación secundaria y los egresados de ésta la del bachillerato y a su vez la de educación superior, dando como resultado que durante los años setenta se presentara una demanda masiva de estos dos niveles educativos que no habían crecido en la misma proporción al tamaño de la población que requería acceso a sus recintos.

Será entonces, que los expertos en educación, funcionarios y políticos considerarían necesario regular esta llave de paso (la educación media superior) para reorientar y detener el flujo de población demandante de educación superior, siguiendo al pie de la letra las recomendaciones de Philip Coombs quien por esas fechas decía que:

En el dominio de la educación, la demanda provoca demanda: mientras más satisfecha está, más rápidamente aumenta, cualquiera que sea la aptitud de la economía para satisfacer las necesidades. Un incremento grande del número de alumnos inscritos en las escuelas primarias se traduce pronto en un aumento del número de solicitudes de inscripción en las escuelas secundarias, y en seguida para la universidad. Una expansión importante de la educación, en una generación, hace aumentar mucho más la demanda educativa de la generación siguiente... Los sistemas de educación, frente a una demanda creciente, y disponiendo de recursos limitados, intentaron resolver el problema repartiendo, cada vez en forma más magra, sus recursos entre los alumnos, cuyo número crece sin cesar. El resultado deplorable de esta política —que se disimula tras apariencias favorables del incremento del número de alumnos inscritos— ha sido el aumento increíble del número de las tasas de alumnos que abandonan sus estudios o que repiten su grado, y un descenso casi general de la calidad educativa.³²⁷

³²⁶ Ibidem. Págs. 89 y 90.

³²⁷ Philip Coombs (1974), "Necesidad de una nueva estrategia del desarrollo educativo" en UNESCO, *El devenir de la educación. Tomo I*, Págs. 93 y 94.

Aunado a lo anterior hay que señalar que en 1958 aparece el primer proyecto de reestructuración de la SEP que contemplaba la desconcentración de la Secretaría y la transformación de los inspectores y directores de educación en empleados de confianza. Este proyecto de descentralización buscaba atender los problemas administrativos producto del crecimiento del sistema, además de que se encaminaba a que las máximas autoridades de la SEP recuperaran el control del personal, entonces como ahora, bajo el dominio del SNTE.

Este proyecto no se realizó por varios factores, en principio, por la oposición del SNTE. A lo anterior hay que agregar que las autoridades estaban muy preocupadas por los efectos políticos que traería esta medida. También influyó el conflicto que se propició en torno a la publicación de los libros de texto gratuitos, rechazados por organizaciones de padres de familia y grupos empresariales.³²⁸

Pese a los esfuerzos emprendidos en el Plan de Once Años, la meta de brindar cobertura total a la demanda de educación primaria no se cumplió. No fue sino hasta la década de 1980 con el gobierno de López Portillo que se anunció el cumplimiento de la cobertura universal de este nivel educativo. Juan Fidel Zorrilla indica algunos factores relevantes por los cuales no se cumplió la meta planeada durante la gestión de Torres Bodet:

Las oportunidades educativas se habían concentrado en las ciudades, en detrimento del campo, y el crecimiento demográfico fue mayor al calculado. Pero en justicia a las políticas que se desarrollaron entre 1920 y 1980, se debe señalar que el ritmo de crecimiento de la cobertura tuvo que enfrentarse a una dramática explosión demográfica que tan sólo de 1921 a 1950 llevó a que la población pasara de 14.3 millones a 25 millones de personas. La explosión demográfica resultó aún más dramática en la segunda mitad del siglo, cuando la población se cuadruplicó. Para poder atender a todos los demandantes de educación primaria de 1960 a 1980 el número de estudiantes se tuvo que multiplicar por 2.8 veces y alcanzar la cifra de 14.6 millones de alumnos. Las consecuencias para el bachillerato fueron enormes.³²⁹

Cuando Zorrilla señala que la explosión demográfica resultó aún más dramática en la segunda mitad del siglo XX, se refiere a los factores que propiciaron un crecimiento incontrolable de la población. Estos factores fueron estudiados por diferentes instancias y actores durante la década de 1960 y especialmente en la de 1970. A mediados de los sesenta, un conjunto de especialistas fueron convocados, entre otros, por Fernando Solana, los cuales se reunieron en 1965 en un seminario sobre la planeación económica y social en México; en este evento se vertieron diversos planteamientos en los que se mencionaba que el crecimiento de la población en México había obedecido más a la reducción de las tasas de mortalidad, propiciada por el mejoramiento de los servicios de salud, la ampliación del sistema de seguridad social, la elevación del nivel educativo y en general, por el mejoramiento del nivel de vida de una franja importante de la población.

El aumento de la natalidad y la migración eran factores considerados en un segundo plano después de los aspectos antes mencionados. Sin embargo, estos especialistas consideraban que de seguir aplicándose estos factores y políticas se presentarían, al final del siglo XX, un conjunto de problemáticas de diferente orden, nivel y magnitud propiciadas por la explosión demográfica.

³²⁸ Alberto Arnaut (1999), "La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación", en María del Carmen Pardo (coordinadora), *Federalización e innovación educativa en México*, Pág. 70.

³²⁹ Juan Fidel Zorrilla Alcalá (2008), *El Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*, Pág. 141.

Como ejemplo señalaban que para 1960 existían 18 576 508 personas entre 15 y 65 años, de las cuales, 8 millones estaban inactivas, la mayoría mujeres; mientras que de la población activa comprendida en este rango de edad (10 455 205 personas), el 80 por ciento eran hombres y el 20 por ciento mujeres. Por lo anterior y otros aspectos que se hacían evidentes, estos especialistas recomendaban la elaboración de un Plan Nacional que contemplara el crecimiento natural de la población para prever las medidas necesarias para que, llegado el momento, se aplicaran las acciones correspondientes para que, por una parte, se regulara el crecimiento de la población, y por otra parte, se tuvieran mejores condiciones para impulsar el desarrollo económico de la nación. En este sentido, se recomendaban el traslado de los excedentes de población de las zonas agrícolas sobreexplotadas a regiones del país cuya potencialidad económica no era utilizada.

En cuanto a la política ocupacional se pensaba necesario elevar el nivel de productividad de la fuerza de trabajo mediante la capacitación técnica; ello implicaba movilizar la mano de obra hacia centros industriales y agrícolas en donde hubiera demanda, con ello se crearían nuevas fuentes de empleo a un ritmo de 900 mil por año. Respecto a la política educativa, sugerían incrementar la educación técnica, orientar a la juventud hacia el desempeño de labores necesarias para el desarrollo económico del país y adecuar las técnicas de adiestramiento con miras a elevar el nivel educativo de la población. Al referirse a la educación media superior, estos especialistas cuestionaban el hecho que los jóvenes escogieran desde el bachillerato profesiones de tipo liberal que conllevaban el estudio en centros universitarios, en lugar de optar por carreras de tipo industrial. Exhortaban que se hiciera un trabajo de convencimiento mediante campañas para que los jóvenes optaran por la segunda opción. Esta medida iba acompañada de la formulación de programas educativos extraescolares y tecnológicos.

En esta forma, simultáneamente al crecimiento de la población, irá preparándose la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo económico con elásticos y variados grados de capacitación y adiestramiento, que permitan a la población encontrar acomodo ocupacional.³³⁰

No fue sino hasta la década de 1970 que se renovaron las políticas de población para regular los procesos demográficos en México, cuya problemática se inscribía en un discusión de larga trayectoria y de amplio espectro. Desde la perspectiva internacional, la cuestión de la sobrepoblación tuvo sus orígenes, en Estados Unidos, en la década de 1920 y culmina en los sesenta; los males que se pensaba traía la sobrepoblación se relacionaban con el subdesarrollo, el hambre, la degradación del medio ambiente y la sublevación política como consecuencia de tales males. Desde 1962 a 1972 se realizaron cinco reuniones internacionales en las Naciones Unidas sobre la crisis demográfica. La Organización de Estados Americanos también se sumo a este movimiento a través de una conferencia internacional sobre la planificación demográfica y económica. Diferentes individuos e instancias llegaron a plantear, por ejemplo, que los países industrializados deberían condicionar sus exportaciones de alimentos a los países en desarrollo al uso de medios de control de natalidad. Otras voces afirmaban que existía una relación entre la pérdida de la democracia con la masificación de la población y su correlato, la expansión de la pobreza.³³¹

³³⁰ Guadalupe Rivera M. (1970), "Los recursos humanos", en Escuela Nacional de Economía, *Bases para la planeación económica y social de México*, Págs. 199-216.

³³¹ Viviane Brachet-Márquez (1984), "El proceso social en la formación de políticas: el caso de la planificación familiar en México", *Revista Estudios Sociológicos*, México, mayo-diciembre, vol. 2, núm. 5-6, Págs. 310-312 y 318.

De acuerdo con Brachet-Márquez, en la década de 1960 se habían aplicado algunas encuestas en México que indicaban una opinión favorable respecto a la familia de gran tamaño de la sociedad mexicana; para la elite representaba un recurso y estímulo para el crecimiento económico, mientras que para los sectores populares de los medios rural y urbano los hijos representaban la única garantía de solidaridad económica frente al desempleo, el subempleo y un medio de seguridad filial en la vejez. Pues bien:

Si examinamos ahora la posición de los promotores de la planificación familiar, constatamos que sus argumentos no difieren radicalmente de los que se expresaban entre los intelectuales de la izquierda mexicana como por ejemplo en los colaboradores de 'Siempre', los cuales tomaron el partido de aceptar la planificación familiar como una medida entre un conjunto de medidas destinadas a alentar el desarrollo económico. Para algunos economistas y demógrafos era claro, por ejemplo, que la economía no podía generar el número de empleos correspondiente a las necesidades crecientes, dado el modelo de desarrollo altamente tecnologizado e intensivo de la capital que se había adoptado desde la posguerra. Por otra parte, se podían prever dificultades crecientes en el futuro para alfabetizar, alojar, nutrir, y capacitar a los millones por nacer, dificultadas que se veían agravadas por el éxodo rural continuo y la concentración de la población en los tres grande polos de atracción –Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara-. Otro evento significativo fue la creación en 1964 del Centro de Estudios Económicos y Demográficos en El Colegio de México. En el primer número de la revista <Demografía y Economía>, creada tres años después, Victor L. Urquidi declaraba que la reglamentación de la natalidad aparecía cada vez más necesaria para el desarrollo económico y social de México y subrayaba la necesidad de emprender políticas que permitieran bajar la tasa demográfica.³³²

En este periodo se consideraba que el control demográfico y en particular, la adecuación de las familias a un número reducido de miembros tenía que responder a dos condiciones: la primera era adoptar ideales de familias pequeñas y la segunda era tener fácil acceso a servicios de panificación familiar. La primera condición –la más difícil de lograr- requería un cambio de mentalidad en la sociedad, mayores transformaciones en la condición económica y social de la mujer, así como un aumento de los niveles de escolaridad de la población.³³³ La segunda condición implicaba una mayor racionalización de recursos de parte del Estado, una mejor planeación a nivel nacional para producir mejores niveles de desarrollo de la población.

Planeación, desarrollo y reordenamiento territorial

Durante la administración de Adolfo Ruiz Cortines, una comisión integrada por expertos del gobierno mexicano y del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco Mundial), elaboró un informe para el presidente de la República, en el cual se señalaba que era necesario que México considerara el problema de su desarrollo económico como un todo orgánico y ya no de manera fragmentada, ello implicaba, entre otras cosas, la elaboración de un programa de desarrollo de carácter nacional.

En función de estas recomendaciones, en el verano de 1953, Ruiz Cortines ordenó a las Secretarías de Hacienda y Economía que prepararan un plan de inversiones del

³³² Ibidem. Págs. 315 y 316.

³³³ María Eugenia Zavala de Cosío (2001), "La transición de la fecundidad en México", en José Gómez de León Cruces y Cecilia Rabell Romero (coordinadores), *La población en México*, Págs. 160-162.

sector público para todo el periodo de la administración. El plan se elaboró con información recaudada de las secretarías de Estado, los organismos autónomos y las empresas estatales, conforme a sus propios programas de inversiones y a sus recursos financieros. Estos datos se comunicaron a un organismo de nueva creación: el Comité de Inversiones, integrado por representantes de la Secretaría de Hacienda y Economía, bajo la titularidad expresa de la Secretaría de Hacienda, el Banco de México y Nacional Financiera.

Sin embargo, el funcionamiento de este nuevo organismo limitaba el margen de acción de la Secretaría de Hacienda, al tiempo que creaba fricciones con las demás dependencias de gobierno. Por esta razón, se propuso que el Comité de Inversiones pasara a formar parte de la presidencia de la República, bajo el argumento de que la programación y la planeación eran competencia del más alto nivel de coordinación política y económica: la presidencia. Lo anterior dio lugar a la conformación de la Comisión de Inversiones que tenía la facultad de controlar *de facto* las inversiones de las dependencias de gobierno; esta instancia contaba con la información financiera y técnica sobre los avances de los proyectos que guiaban dichas inversiones, lo que a su vez le permitía realizar vetos a los proyectos que resultaban deficientes en términos de planeación y ejecución.

En 1958, el presidente Adolfo López Mateos modificó la Ley de Secretarías, Departamentos de Estado, Organismos Descentralizados y Empresas de Participación Estatal para crear la Secretaría de la Presidencia, la cual serviría de enlace entre la presidencia y las dependencias de gobierno respecto a asuntos políticos y económicos, también sería la principal instancia coordinadora de la política económica; su tarea era recabar datos de distinta procedencia para elaborar el plan general del gasto público e inversiones del ejecutivo, además de proyectar el fomento y desarrollo de regiones y localidades y vigilar la inversión pública de todas las instancias del gobierno. En suma, todas las funciones de la Comisión de Inversiones se transfirieron a la nueva Secretaría de la Presidencia.

Se entiende que originalmente se propuso la creación de una secretaría de Estado de mucho mayor alcance: la Secretaría de Planeación y Presupuesto. La misma iniciativa, que tuvo su origen en uno de los íntimos colaboradores del nuevo Presidente de la República, preveía también el establecimiento de varios consejos intersecretariales, entre ellos un consejo de política económica...esta iniciativa no prosperó... Se ordenó a todas las dependencias públicas que proporcionaran información, sobre sus planes de inversión, a la Secretaría de la Presidencia, a la cual tocaba entonces <proceder a estudiar los programas, procurar la coordinación más satisfactoria de los proyectos y someter el plan coordinado de inversiones del sector público para 1960-1964, junto con un cuadro de prioridades y las fuentes de financiamiento, a la consideración de la Presidencia de la República>.³³⁴

El Plan coordinado al que hace referencia Wionczek en la cita anterior tuvo su origen en un informe preparado por el gobierno mexicano y el Banco Mundial, y en la Carta de Punta del Este, “que propone la presentación de un plan ante expertos de la Alianza para el progreso y ante el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento para su evaluación como prerequisite en la obtención de préstamos”.³³⁵

Aquí se pone en evidencia la relación que se establecía entre ciertos organismos internacionales con el gobierno mexicano para la obtención de recursos financieros, en

³³⁴ Miguel Wionczek (1970), “Antecedentes e instrumentos de la planeación en México”, en Escuela Nacional de Economía, *Bases para la planeación económica y social de México*, Págs. 33-44.

³³⁵ Héctor Cuadra (1998), “El modelo normativo de la rectoría económica del Estado. 1917-1987”, en INEHRM, *México 75 años de Revolución. Política II*, Pág. 620.

este sentido se puede entender que la planeación tenía una triple función: a) como vehículo para lograr el desarrollo del país, b) como un requisito político-administrativo, y c) como una vía para emitir recomendaciones-condicionantes para obtener préstamos económicos por esos organismos supranacionales.

Lo anterior sería posible en la medida en que la planeación implica la elaboración de objetivos y metas nacionales que se pueden poner en la misma frecuencia que lo dispuesto por los organismos internacionales. Además, con la planeación conlleva el diseño de indicadores, mecanismos de seguimiento y evaluación de los objetivos establecidos para determinar su grado de cumplimiento y reorientar sobre la marcha la aplicación de los recursos asignados. Es así que los resultados cuantitativos determinarán tanto el nivel de desarrollo alcanzado como el cumplimiento de las 'recomendaciones' de las instancias supranacionales, prerequisite para la obtención de futuros préstamos.

Sergio de la Peña afirma que el impulso que se le dio a la planeación vinculada con el desarrollo estuvo marcada por dos factores: El primer factor se relacionaba con la recesión de Estados Unidos de 1961 hasta 1963, situación que propició la reducción de la capacidad de pago externa de aquel país que afectó a la economía mexicana. El segundo factor estuvo constituido por los acontecimientos que se desprendieron con la revolución cubana. Se destaca el diseño de la Alianza para el Progreso, que dictaba que se debía utilizar el financiamiento externo y las pequeñas reformas económicas y sociales para tratar de prevenir conflictos políticos y cambios sociales en Latino América.

En el caso de México, el objetivo implícito de activar la economía se obtuvo plenamente, mediante el aumento en el volumen de financiamiento externo, dentro de las normas de operación que exigían que los créditos se dedicasen a financiar inversiones en proyectos no competitivos con las actividades privadas, notoriamente con empresas de propiedad extranjera. A pesar de que el financiamiento externo se consideraba el principal instrumento para impedir la repetición del ejemplo cubano en otras partes, era evidente que su efecto se vería desviado a menos que se introdujesen cambios estructurales en las economías latinoamericanas y que ellos se ordenasen dentro de un cuerpo de disposiciones y mecanismos ejecutivos de previsión, a las que generosamente se les llamo planificación.³³⁶

Es necesario detenerse un momento en el punto sobre la expansión del comunismo, representado con el triunfo de la revolución cubana, ya que en el contexto de la modernización de las naciones latinoamericanas en la década de 1960, este factor fue un indicador para los países desarrollados (Estados Unidos principalmente) de cómo medir el desarrollo o el atraso de aquellas naciones, pero además, eventualmente serviría de condición para los países que emprendieron procesos de transición democrática.

Godofredo Vidal señala que después de la Segunda Guerra Mundial, desde diferentes espacios de decisión estadounidense (la academia, el departamento de Defensa) se creía que era legítimo que estuvieran vinculados los objetivos de modernización política como la pensaban ciertos grupos académicos de este país, con la política exterior de Estados Unidos. Esto era así porque existía un consenso en la visión de la supremacía mundial del liberalismo estadounidense, el cual se consideraba como el

³³⁶ Sergio de la Peña (1983), "Requisitos de la planificación: un enfoque histórico", en Miguel Wionczek (selección de textos), *La sociedad mexicana, presente y futuro*, Págs. 175 y 176.

patrón para comparar el grado de desarrollo, modernidad y democracia de otros países, especialmente en América Latina.

En este sentido, Vidal sostiene que en la década de 1960 la modernización era entendida como un proceso universal asociado con el desarrollo económico. En este sentido, el reconocido académico Walt W. Rostow (asesor de los presidentes Kennedy y Johnson) “impulsó firmemente la idea de que los Estados Unidos deberían tomar un papel activo en la promoción de la modernización como una respuesta directa a la amenaza del comunista mundial. Desde ese entonces, el vínculo entre modernización y anticomunismo sería durante las siguientes dos décadas un ancla para los intelectuales del desarrollo y la modernización”.³³⁷

A mediados de los sesenta Samuel Huntington (asesor del Departamento de Defensa estadounidense y miembro de la Comisión Trilateral en la siguiente década), indicaba a los países del Tercer Mundo que la modernización política implicaba:

La aplicación de políticas destinadas a reforzar las divisiones en la sociedad; detener y regular el ingreso de nuevos grupos en la política; establecer limitaciones en la comunicación política; reducir la exposición a los medios de comunicación masiva y **el acceso a la educación superior**; y de la competencia entre diferentes elites políticas, minimizando la participación incontrolada de las masas. Estas prescripciones para las políticas estatales son los instrumentos políticos del desarrollo político estabilizador.³³⁸

La modernización política estadounidense de los sesenta era un tramo que las naciones de América Latina tenían que recorrer para arribar a los que el pensamiento de norteamericano creía era la forma de gobierno ideal para todas las naciones: la democracia. En este sentido, la democracia aparecía como la culminación del proceso modernizador y el desarrollo económico como un eje fundamental, sino es que el más importante. De esta manera la transición democrática de muchas naciones latinoamericanas durante las décadas de 1980 y 1990, aparecerían vinculadas con los procesos de globalización económica, la desregularización de la economía y la expansión de las empresas transnacionales.

En la década de 1960, la influencia que ejercieron en México las ideas de modernización y desarrollo que provenían de la ciencia política estadounidense y de su política exterior, se conjugó con la influencia que ejerció sobre la región los planteamientos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en ese mismo periodo. Sería hasta finales de los ochenta y especialmente en los noventa que México se perfila a un proceso de transición democrática que coincide con ciertos postulados económicos entre la CEPAL y el orden democrático neo-liberal de la ciencia política estadounidense.

Entonces, es importante anotar que las ideas de modernización y de democracia (desde la perspectiva estadounidense) descansan en dos ejes fundamentales: el desarrollo económico (con un mercado sin ningún tipo de regulación, completamente liberado) y la regulación social y política de las sociedades democráticas; de ahí el imperativo de la legalidad, una sociedad civil activa pero regulada, sobre todo en los procesos de decisión gubernamental, así como la necesidad de contar con instituciones fuertes, transparentes y funcionales, a cargo de un Estado funcional, no soberano. Tanto para el desarrollo económico como para la regulación política y social

³³⁷ Godofredo Vidal de la Rosa, *op. cit.*, Págs. 60 y 61.

³³⁸ *Ibidem.* Pág. 66.

la planeación se valoró como el instrumento por excelencia para liberar y regular al mismo tiempo sociedad y economía.

Volviendo a la década de 1960, durante la campaña electoral, Gustavo Díaz Ordaz realizó reuniones denominadas 'Asambleas de Programación', que fueron completadas por una Comisión Intersecretarial (Secretaría de Hacienda y Secretaría de la Presidencia), la cual elaboró, casi dos años después, el Programa de Desarrollo Económico y Social de México 1966-1970. Es interesante que durante este periodo los planteamientos emanados del seminario sobre la planeación económica y social en México realizado por la Escuela Nacional de Economía de la UNAM, sean recuperados por la Secretaría de la Presidencia para la construcción de la política económica de ese periodo:

En 1968 y 1969, la Secretaría de la Presidencia y la Escuela Nacional de Economía elaboraron un Modelo de Política Económica para México, con el propósito de contribuir con elementos de juicio valiosos que pudieran ser incorporados a la política económica de los futuros gobiernos de la República. También la contribución de este modelo fue un intento de planeación global deductiva que, si bien no se llevó a cabo, presenta un notable mejoramiento en el grado de especificación en cuanto a metas y medidas para lograrlas.³³⁹

Esta relación entre la Secretaría de la Presidencia con la UNAM se puede entender si se sitúa el papel que entonces jugaban los postulados económicos y de planeación de la CEPAL* en la región.

Desde la década de 1960 y 1970 se promovió la teoría de la dependencia que planteaba que el subdesarrollo era parte de un proceso global de desarrollo, en donde los países desarrollados crecían a expensas de los subdesarrollados, propiciándose relaciones de dependencia que imposibilitaban que las naciones subdesarrolladas salieran de la pobreza en la que estaban sumidos. La teoría de la dependencia fue elaborada por dos vertientes conceptuales. Por una lado, una vertiente estructuralista representada por la CEPAL, por la otra, los trabajos desarrollados por la escuela económica neomarxista.

Con respecto a la primera vertiente, Antonio Luis Hidalgo menciona:

Junto con la CEPAL, otros espacios de creación del pensamiento estructuralista sobre desarrollo fueron la Universidad de Chile, la Facultad Latinoamericana de las Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de Brasil, la Universidad Estatal de Campinas en Brasil, la Universidad Nacional Autónoma de México...; mientras que los principales medios de difusión de dicho pensamiento fueron las revistas <El Trimestre Económico y Comercio Exterior> de México, <Desarrollo Económico> de Argentina y la <Revista de la CEPAL> de Chile, y las editoriales Fondo de Cultura Económica y Siglo XXI de México y Argentina

³³⁹ Héctor Cuadra, *op. cit.*, Pág. 621.

* La CEPAL, representante de la escuela estructuralista de la economía política del desarrollo, creada en 1948, postulaba, a decir de Antonio Luis Hidalgo, que el fenómeno del subdesarrollo era un problema estructural que impedía la expansión de los sectores que utilizaban tecnología avanzada que permitía la transformación de la composición de la producción, condenando a los países subdesarrollados a ser exportadores de productos primarios, con la correspondiente reducción de acumulación del capital. Las economías subdesarrolladas se situaban, en el escenario internacional, como fuente de materias primas y como mercados de destino de manufacturas para los países desarrollados. La CEPAL proponía que las naciones subdesarrolladas tenían que poner en marcha un proceso de industrialización por sustitución de importaciones, basado en la protección de la producción manufacturera nacional de la competencia de las importaciones industriales. Este proceso tendría que ser planificado por el Estado; los ingresos obtenidos de los impuestos del comercio exterior serían orientados al sector manufacturero de bienes de consumo no duradero para después, canalizarlos a los de capital duradero; con ello se obtendría la expansión de los sectores que utilizaban tecnología avanzada, así como la mejora progresiva del nivel de vida de la población.

Con relación a la vertiente neomarxista, Hidalgo señala:

Los principales centros de producción del pensamiento neomarxista sobre desarrollo serían las Universidades de Harvard y del Estado de Nueva York, la Nueva Escuela de Investigación Social en estados Unidos, Las Universidades de Chile, Nacional de Brasil, Federal Fluminense de Brasil, de Brasilia, Nacional Autónoma de México y el Colegio de México en América Latina.³⁴⁰

Respecto a la planeación vinculada al desarrollo, Aníbal Pinto, economista y funcionario de la CEPAL, expresaba en un documento de 1969 que:

El tránsito de una modalidad de desarrollo asentado en la industrialización para el mercado interno no podía escapar a contradicciones y desajustes más o menos inherentes a su origen y a las características de la estructura social y económica de los países de que se trate. Esas circunstancias suscitan inquietud en torno a los medios para organizar y canalizar mas provechosamente los esfuerzos y cautelar así la continuidad del proceso. De ahí surge la idea y la necesidad de programar globalmente el desarrollo, programación que se anticipó en la formulación y ejecución de planes sectoriales... El avance por el camino de la planificación ha sido considerable en América Latina. En esos progresos la colaboración de la CEPAL, tanto teórica como práctica, ha estado casi invariablemente presente. Si bien se ha avanzado en casi todos los países en la técnica de formulación de planes de desarrollo y en la creación de mecanismos institucionales y administrativos para su diseño y evaluación, queda mucho por hacer en cuanto a los medios de materializar las perspectivas y de movilizar a su servicio los resortes públicos y la cooperación privada que son indispensables.³⁴¹

La Secretaría de la Presidencia no sólo adoptó muchos de los planteamientos de la CEPAL, sino que esta dependencia de gobierno llegó a constituirse en una especie de control maestro de la información relacionada con la planeación económica nacional. Sin embargo, pese a carecer de facultades legales para intervenir directamente en los proyectos de inversión de las dependencias de la federación, no se puede soslayar el creciente poder e influencia que esta dependencia y sus funcionarios, vinculados directamente con el presidente, adquirieron con el tiempo. Roderic Ai Camp describe el papel que desempeñó José López Portillo en la segunda mitad de 1960 en la Secretaría de la Presidencia:

López Portillo anticipó la revolución de los tecnócratas al subrayar la importancia de la teoría de la administración pública como vehículo para pulir y coordinar la toma de decisiones, de manera que resultara más apegada a los objetivos y criterios universales, un ingrediente fundamental en la ideología de la siguiente generación de economistas-tecnócratas. Desempeñó estas actividades en la Secretaría de la Presidencia, la dependencia de gobierno que antecedió a la Secretaría de Programación y Presupuesto, la fuente institucional de los principales tecnócratas políticos en el decenio de 1980.³⁴²

Al respecto de las relaciones y vínculos de López Portillo durante este periodo, Peter Smith agrega: “La carrera política de López Portillo aportó una fuente importante de

³⁴⁰ Antonio Luis Hidalgo Capitán (2011), *Economía política del desarrollo. La construcción retrospectiva de una especialidad académica*, Universidad de Huelva. España, Págs. 10-13. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M1_Lecturas/M1_S1a_JuanArancibia.pdf.

³⁴¹ Aníbal Pinto (1991), “El pensamiento de la CEPAL y su evolución”, en José Valenzuela Feijóo (selección de textos), *América Latina: una visión estructuralista*, Págs. 287 y 288.

³⁴² Roderic Ai Camp (2006), *Elites de poder en México*, Pág. 252.

partidarios, gente con quien él había trabajado en el curso de su vida en el sector público. El grupo más notorio de este tipo fue el equipo formado en la Secretaría de la Presidencia entre 1965-1970”.³⁴³

Durante la administración de Luis Echeverría*, la Secretaría de la Presidencia junto con la de Hacienda, Patrimonio Nacional, el CONACYT, el Fondo de Cultura Económica y la CEPAL, realizaron el Anteproyecto de Lineamientos para el Programa de Desarrollo Económico y Social 1974-1980. Estos Lineamientos se diferenciaban de las planeaciones elaboradas en las administraciones anteriores en que presentaban metas claras y cuantificables que facilitaban su instrumentación, así como su evaluación bajo criterios más confiables.³⁴⁴

Pero será durante en el gobierno de de López Portillo, que la planeación adquiriría el estatus de una técnica orientada a la transformación de la realidad social inscrita en un proceso eminentemente político. Ello significó, en un primer momento, recuperar información de distintos sectores sociales del país, lo que derivó, en un segundo momento, en la elaboración de un Plan Global de Desarrollo que tenía como objetivo alcanzar un sistema nacional de planeación para lograr altas tasas de crecimiento económico.

Este Plan Global comprendía diversos planes sectoriales como el de Desarrollo Urbano, Industrial, Pesquero, de Empleo, Turismo, de Ciencia y Tecnología, de Comercio, Comunicaciones y Transportes y por supuesto, el Educativo. No obstante, una vez que se definieron los lineamientos de la política económica:

...se subordinó toda orientación y criterios sociales a los dictados del Fondo Monetario Internacional y a su exigencia de reducir el gasto público. Los lineamientos de la educación pretendían adecuarla a las nuevas condiciones de austeridad fijadas, y en el discurso dominante se insistía en la racionalidad del gasto, en la eficiencia terminal y en la calidad de la enseñanza, poniendo un énfasis especial en la planeación de la educación superior.³⁴⁵

Esta sobrevaloración de la planeación y su vínculo con la racionalización del financiamiento de la educación fue una respuesta derivados de los problemas que arrojaba la demanda exacerbada de educación media superior y superior desde finales de la década de 1960 y que en la última mitad de 1970 se consideró una problemática a nivel continental.

El diagnóstico que se emitió en el Seminario sobre Financiamiento de la Educación en América Latina, auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo en 1976, señalaba, en la voz de Victor Urquidí, que en América Latina el gasto educativo no había obedecido a ningún patrón sistemático ni a objetivos de planificación económica y social. Asimismo, se indicaba que el gasto educativo en la región había respondido a decisiones políticas, en lugar de haber sido considerado a partir de una planeación que contemplara los requerimientos de recursos humanos para el desarrollo, “que es uno de los criterios que se han planteado al menos teóricamente en los últimos diez o

³⁴³ Peter Smith (1982), *Los laberintos del poder*, Pág. 345.

* En este periodo, los miembros de la generación de tecnócratas del servicio público utilizaban sus vínculos informales de familia, amigos y escuela para establecer una estructura de organización formal dentro de la cual pudieran ampliar sus vínculos personales y su influencia ideológica y burocrática, la cual se concretó poco después de que López Portillo llegó a la presidencia en 1976. Este transformó la secretaría de la Presidencia en la Secretaría de Programación y Presupuesto. Con esta dependencia se pretendió tener un medio formal para restarle fuerza a la Secretaría de Hacienda respecto a las decisiones sobre el presupuesto público y situarlo al alcance del Presidente, lo que permitiría un control mucho más preciso del plan nacional de desarrollo. (Roderic Ai Camp, *op. cit.*, Pág. 254).

³⁴⁴ Héctor Cuadra, *op. cit.*, Págs. 621 y 622.

³⁴⁵ Mauricio Yen Fernández (1991), “De la planeación a la revolución educativa”, en Axel Didriksson y Carlos Ornelas (compiladores), *La metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación universitaria en México*, Pág. 98.

quince años, pero de igual manera en función de criterios distributivos, que es otro criterio importante”.³⁴⁶

En otras palabras, se estaba apelando a un tipo de política para la región en donde imperara la elaboración de instrumentos para regular el crecimiento y la expansión de la población, lo que envolvía la aplicación de políticas de reordenamiento del territorio* nacional ligadas al progreso económico para favorecer el desarrollo del país. El instrumento por excelencia para llevar a cabo esta empresa sería la planeación, con la cual se diseñaría y operaría el desarrollo económico y social del país desde una perspectiva regional. Héctor Cuadra afirma que la Secretaría de Programación y Presupuesto, a través de su titular, Miguel de la Madrid Hurtado, elaboró un Plan Global concebido como una parte intermedia en la construcción de un sistema nacional de planeación. Es por ello que cuando de la Madrid asumió la presidencia de la República en 1982, la planeación como mecanismo para propiciar el desarrollo, empleada durante la administración anterior, la incorporó en la Constitución mediante diversas iniciativas de reforma, sin embargo, dada la crisis económica al inicio de su gobierno, impidió dar continuidad a las políticas de desarrollo nacional y de reordenamiento territorial emprendidas en la administración de López Portillo.

A este respecto Daniel Hiernaux-Nicolas señala que:

A partir de 1982, debido a la reestructuración impuesta a la economía mexicana frente a la profunda crisis estructural, que se empezará a vislumbrar una verdadera revolución que transformará el territorio, en forma más radical que las políticas voluntaristas de las décadas anteriores. Pero ya este reordenamiento no será desde el Estado sino a partir de la transferencia del control de la economía a las fuerzas a las fuerzas del mercado. En un primer momento, se llamo <reconversión> a este proceso que iba a reestructurar radicalmente no sólo el sistema económico, sino el orden territorial mexicano. La palabra reconversión vislumbraba la posibilidad de que las actividades económicas serían capaces de adecuarse a las nuevas reglas del juego, entre estas, la competencia internacional impuesta a una industria nacional que siempre había sido protegida y que se caracterizaba por su baja competitividad, en relación con los estándares de la época. Por otra parte, la reestructuración territorial que acompañó a la <reconversión> económica y que transformó el modelo territorial mexicano, no obedeció a las expectativas de los planificadores territoriales de los setenta, que anhelaban un territorio más ‘justo’, en el cual las infraestructuras y los servicios de base serían mejor distribuidos en beneficio de la población marginada del desarrollo nacional. Por el contrario, desde su inicio, la reconversión del territorio puso en dificultades las grandes metrópolis, provocó oleadas de migración hacia ciudades que no contaban con condiciones adecuadas para la inserción laboral y urbana de esta población nueva, o que no podían enfrentar el reto ambiental que este crecimiento demográfico suponía, entre otros factores.³⁴⁷

³⁴⁶ Mario Brodersohn y María Ester Sanjurjo (1978), *Financiamiento de la educación en América Latina*, Págs. 51 y 52.

* Luis H. Méndez plantea que el territorio debe entenderse como la apropiación cultural de un espacio, tanto en su modo de producción (infraestructura, fuerza de trabajo y relaciones de producción), como en el modo en que se representa el ejercicio del poder. Asimismo, dice Méndez, en todo territorio existe un sistema territorial y una territorialidad; el sistema territorial refiere a la forma particular como se divide o reparte el espacio, a los lugares físicos que lo determinan y a las redes que existen para su comunicación. Mientras que la territorialidad se refiere a la vida cotidiana de la población del territorio: sus relaciones en el trabajo, familiares, con grupos sociales y religiosos, así como sus relaciones con la autoridad. La territorialidad se construye por lo que sucede internamente dentro del límite territorial pero también por la relación con otro territorio más amplio (nacional, regional y global) que le imponen conductas y ciertos tipos de racionalidad. Luis H. Méndez, *op. cit.*, Pág. 96-99.

³⁴⁷ Daniel Hiernaux-Nicolas (2003), “Dinámicas metropolitanas y reestructuración de la región centro de México: ¿hacia la metápoli?”, en Diana R. Villareal, et al, (coordinadores), *Dinámicas metropolitanas y estructuración territorial*, Pág. 59.

La reconversión económica impactó en las políticas de población, las cuales respondían a un enfoque de desarrollo sostenido de la economía. Ello traía consigo una serie de transformaciones de orden productivo, social y educativo que impactó en las poblaciones de las regiones menos numerosas, y por supuesto, también en las medianas y grandes ciudades. A este respecto, María Eugenia de la O³⁴⁸ explica este reordenamiento económico-territorial en función de la expansión territorial de las maquiladoras en México. Esta investigadora señala que las primeras maquiladoras se establecieron en la década de 1960 en ciudades fronterizas como Tijuana, Ciudad Juárez, Matamoros Mexicali, Nogales, entre otras, en donde se experimentaba un declive de sus principales actividades económicas, como el algodón, lo que favoreció que durante las siguientes décadas en estos territorios la actividad industrial se abocara a la producción de arneses, autopartes y electrónica, de empresas multinacionales estadounidenses, asiáticas y con participación de algunas firmas mexicanas.

En este periodo la generación de empresas maquiladoras respondía a una política de atracción de inversión extranjera, especialmente en la frontera norte del país, orientada a la generación masiva de empleos en un tipo de empresa en donde predominaba la intensificación del trabajo manual. Un factor de mayor relevancia en este periodo fue la modificación que se hizo en 1972, al artículo 321 del Código Aduanero de los Estados Unidos Mexicanos, que permitió la expansión de las empresas maquiladoras hacia todo el territorio nacional, exceptuando las áreas urbanas de alta concentración industrial.

Esta modificación y la excepción que la acompañaba respondían en mayor o en menor medida a la política demográfica que entonces se fraguaba en el gobierno de Luis Echeverría. En efecto, para 1970 se publicó el libro *Dinámica de la población de México*, elaborado por diferentes investigadores vinculados al Centro de Estudios Económicos y Demográficos de El Colegio de México, que representó la culminación de una etapa de estudios enfocados hacia la cuantificación, medición y descripción de los niveles y tendencias de la mortalidad, la fecundidad, la migración interna, la fuerza de trabajo y el crecimiento y desarrollo urbanos que comprendían la dinámica de la población en México en el periodo de 1930 a 1970.

Este libro sirvió de fundamento para la creación de una nueva Ley de Población que Echeverría cabildó por mucho tiempo hasta publicarla en 1974. En esta ley (fracción I) se advertía que los programas de desarrollo económico y social se debían adecuar a las necesidades que plantearan el volumen, estructura, dinámica y distribución de la población. Por su parte, libro *Dinámica* señalaba respecto a la distribución de la población en el territorio nacional, que la Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara eran áreas urbanas que en 1970 superaban el millón de habitantes, mientras que el resto del país se caracterizaba por tener decenas de miles de localidades de escasa población, dispersa por todo el territorio, con un nivel de vida precario, sin servicios públicos elementales, aisladas geográficamente y con escasas fuentes de ingreso.³⁴⁹

Esta situación tan desigual en el desarrollo económico y social del territorio nacional implicaba, necesariamente, que los servicios que brindaba el Estado tuvieran que responder a las necesidades y características de cada región del país, lo que implicó un fortalecimiento de los sectores productivos para atender a las zonas económicamente más rezagadas. Este fue el propósito que siguieron las administraciones de Echeverría y López Portillo con sus políticas de desarrollo.

³⁴⁸ María Eugenia de la O (2006), "Del norte al sur: expansión territorial, fuerza de trabajo y comportamiento laboral de la maquiladora en México", en Kevin J. Middlebrook y Eduardo Zepeda (coordinadores), *La industria maquiladora de exportaciones: ensamble, manufactura y desarrollo económico*, Págs. 105-124.

³⁴⁹ El Colegio de México (1981), *Dinámica de la población de México*, Págs. 135, 142 y 143.

Específicamente, López Portillo impulsó un proceso industrializador controlado por el Estado, que descansaba en el fomento a la exploración, refinación y exportación de petróleo y gas, con un fuerte apoyo a la producción petroquímica básica. Asimismo, se impulsó a ciertas industrias, además de las dedicadas al petróleo y la petroquímica, como aquellas involucradas con la electricidad, el azufre, el azúcar y los autobuses de pasajeros.³⁵⁰

No obstante, el gobierno de Miguel de la Madrid marcó el fin de un periodo de crecimiento sostenido que comprendía desde la década de 1950 hasta principios de 1980. A partir de entonces se puso en marcha una fase de desaceleración económica propiciada por los efectos de la crisis de 1982, a lo que se sumaba la presión de las políticas de ajuste económico del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. Es así que las políticas para el sector industrial de Miguel de la Madrid se caracterizarían por una protección estatal diferenciada y selectiva; se promovió la eliminación de algunos subsidios al tiempo que se aumentaron los precios de bienes y servicios del sector público para estimular la inversión privada. Lo anterior se acompañó de una promoción de la eficiencia industrial de cara al mejoramiento de la competitividad internacional.³⁵¹

Por tanto, se puede afirmar, que en los ochentas se pasó de un período de expansión basado en el crecimiento y la innovación, a un período de coordinación y racionalización. La fatiga del papel estatal y el agotamiento del modelo desarrollista, que se manifestó en México y América Latina en la década de los ochentas, afectó todos los campos de la sociedad, incluida la educación. De la tendencia, en los setentas, de una política benevolente y una planeación indicativa, se fue pasando, a mediados de los ochentas, a las políticas de evaluación ligadas al financiamiento público.³⁵²

Una vez que Salinas de Gortari llegó a la Presidencia mantuvo la misma política de planeación de su predecesor al elaborar un Plan Nacional de Desarrollo con fuerte acento en lo económico. Así, se puede ver en el caso que ocupó el ámbito educativo en el Plan Nacional de Desarrollo de dicho sexenio:

En el Plan Nacional de Desarrollo: 1988-1994, se delineó el Acuerdo nacional para el mejoramiento productivo del nivel de vida, dentro del cual se ubicó programáticamente la educación. Se señaló que: <la estrategia global se apoya en el aumento de la productividad para impulsar los avances en el mejoramiento social. Se trata de aprovechar cabalmente el potencial productivo de los mexicanos. El rendimiento productivo es, pues, la óptica básica desde la cual se contempla y se ubica a la educación; los programas sectoriales, en este caso de la educación, deberán ajustarse y operacionalizar lo marcado por el Plan>.³⁵³

A decir de Carlos Pallán, en ese momento de la administración de Salinas de Gortari la planeación en México se ve influida por el desarrollo de la globalización y la apertura económica que se corresponden con el enfoque de planeación-evaluación surgido a

³⁵⁰ Isabel Becerril. El Financiero. Miércoles 19 de octubre de 2011.

³⁵¹ Ibidem.

³⁵² Enrique Luengo González (2003), *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá, Colombia, Págs. 6 y 7. Disponible en: http://www.anuias.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf.

³⁵³ Guillermo Villaseñor García (2001), "Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la educación superior en México", en Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor a Pablo Latapí*, Pág. 322.

principios de la década de los ochenta y que se desarrolla de forma tardía en América Latina respecto a Europa y Estados Unidos.³⁵⁴

En función de lo anterior, se puede ver que el gobierno de Salinas de Gortari tuvo como objetivo terminar con el modelo de sustitución de importaciones va través de la internacionalización de la economía y el fomento de las exportaciones.

En la administración de Ernesto Zedillo, el Plan Nacional de Desarrollo se integró por diversos planes sectorizados, manteniendo el eje económico como directriz del desarrollo nacional, es decir, las políticas del Estado estuvieron guiadas por el gasto, por lo que el financiamiento fue selectivo y acompañado por sugerencias de cambios de las instituciones a partir de evaluaciones a las que tenían que someterse. Asimismo:

En la administración zedillista, se pone en operación el Programa de Política Industrial y Comercio Exterior 1995-2000, que tiene entre sus propósitos incrementar la capacidad competitiva a nivel internacional, reforzando la capacitación y el adiestramiento de las fuerzas de trabajo y la renovación y modernización tecnológica. Además, se continúa con la política de sustitución de importaciones, y existe el intento de integración de cadenas productivas para incorporar mayor valor agregado a los bienes producidos.³⁵⁵

Con Salinas y Zedillo se consolidan las medidas emprendidas a principios de los ochenta que:

Enfatizaban los controles de calidad y eficiencia para acceder a nuevas formas de financiamiento. Es decir, se pasó de las formas convencionales de planeación a formulas de programación fundada en evaluaciones ex post facto para medir el desempeño y la productividad, lo que permitió vincularlas con procesos de asignación presupuestal: asignación de fondos para instituciones, proyectos y programas, becas, incentivos y salarios, entre otros. Hay, por tanto, un desplazamiento de la planeación hacia la evaluación, y con ello del control del proceso a la verificación de los productos.³⁵⁶

Asimismo, estas formas de planeación explícitamente diseñadas para responder al ordenamiento económico de libre mercado, impulsado regionalmente por el Tratado de Libre Comercio y expresado en diversas transformaciones en la esfera industrial provocarían un fuerte reordenamiento territorial. Es así que en este periodo, las actividades industriales se desplazarían del centro de la República hacia el norte del país, y la actividad industrial de la zona centro se reordenaría por el declive económico de sectores productivos del cuero, el zapato, la confección, la metalmecánica y las industrias extractivas y de cultivo del algodón, dando paso, a raíz del Decreto para el Fomento y la Operación de la Industria Maquiladora de 1983, a maquiladoras que fabricaban productos textiles, electrónicos, electrodomésticos, plásticos, químicos y el desarrollo de la industria de la comunicación y las telecomunicaciones.³⁵⁷

Este reordenamiento fue motivado por tres tipos de actividades: a) el desplazamiento de las empresas maquiladoras de las ciudades fronterizas hacia la región noroeste, norte y noreste, b) la exportación hacia Estados Unidos de productos como la cerveza, el cemento y el cobre y c) el establecimiento de plantas de montaje automotriz en ciudades como Chihuahua, Monterrey y Saltillo-Ramos Arizpe, mientras que en

³⁵⁴ Carlos Pallán, *op. cit.*, Pág. 363.

³⁵⁵ Isabel Becerril, *El Financiero*, *op. cit.*

³⁵⁶ Enrique Luengo González, *op. cit.*, Pág. 9.

³⁵⁷ María Eugenia de la O, *op. cit.*, Págs. 111 y 112.

ciudades del sur del país se caracterizan por la explotación intensiva de recursos naturales o el establecimiento de centros turísticos como Cancún.³⁵⁸

Las empresas maquiladoras también sufren transformaciones en su perfil productivo y el aprendizaje desarrollado a partir de que van incorporando nuevas tecnologías e innovadoras formas de organización, que vinieron a establecer un cierto dominio sobre la fase de ensamble característica de los años setenta. De esta manera, a partir de la administración de Miguel de la Madrid hasta la de Ernesto Zedillo, se puede ver la presencia de políticas industriales que tendrán como meta impulsar dos tipos (fases) de producción de las empresas maquiladoras, que impactarán en el sector educativo e incidirán en el orden territorial.

Primeramente, se evidencia una fase de *manufactura* que privilegia la racionalización del trabajo bajo los parámetros de producción japonés, modelo Toyota, que se fue introduciendo paulatinamente en México en la segunda mitad de la década de 1980. La política que guiaba esta fase al igual que en los años setenta, buscaba a traer la inversión extranjera, sin embargo, ahora se procuraba que fuera más intensiva en capital, tecnología y capacitación. Aunado a lo anterior, se fomentó la certificación de los procesos de calidad de las empresas, así como agilizar y simplificar la entrada y operación de éstas. La otra fase, *de diseño*, que tiene mayor preeminencia en la década de los noventa:

Corresponde a la tendencia global de concentrar las actividades de diseño y desarrollo cercanas a la manufactura, esto con el fin de sincronizar manufactura e investigación y reducir tiempos y costos de proyectos de nuevos productos. El desarrollo de ingeniería implica generar mayor valor agregado localmente, fortalecer las actividades productivas de las firmas y fortalecer la vinculación con las universidades, tecnológicos y centros técnicos de educación media superior. Se buscó estimular los agrupamientos industriales; particularmente relevante fue la iniciativa de promover y consolidar los comités de vinculación local entre asociaciones de empresas y centros de educación. La política industrial ha ido avanzando paralelamente con el desarrollo industrial al pasar de una estrategia de industrialización por sustitución de importaciones a otra, primero, de promoción de exportaciones, luego de manufactura en México con el fin de alcanzar <world class manufacture>, y finalmente de desarrollo en México a partir del diseño y desarrollo de productos.³⁵⁹

Este cambio en el modelo económico y en las políticas industriales fue de la mano con el reordenamiento territorial (consolidado normativamente en la Ley General de los Asentamientos Humanos de 1993) y traerían consigo transformaciones en la esfera del trabajo y en el ámbito del poder municipal.

Es de notar que los cambios impulsados en la segunda mitad de los ochenta y durante los noventa tenía como objetivo relacionar la economía mexicana con el comercio internacional y favorecer la vinculación de la frontera norte con la zona de industrialización del sur de Estados Unidos.³⁶⁰ Lo anterior implicó una orientación de la producción hacia la exportación y un repliegue de la fase manufacturera para dar paso a una fase de diseño e investigación, así como un despunte del sector de los servicios y el comercio. Los efectos en el campo laboral a raíz de la reorientación económica se

³⁵⁸ Daniel Hiernaux-Nicolas, *op. cit.*, Pág. 64.

³⁵⁹ Jorge Carrillo y Arturo Lara (2005), "Coordinación y maquiladoras de cuarta generación: el impacto de las nuevas tecnologías", en Jesús Lechuga Montenegro (coordinador), *Reflexiones acerca de la era de la información (new economics)*, Págs. 242 y 243.

³⁶⁰ Alejandra Massolo (1989), "Reestructuración industrial, descentralización y reforma municipal", en René Coulomb y Emilio Duhau (coordinadores), *Políticas urbanas y urbanización de la política*, Pág. 26.

tradujeron en la pérdida de empleos industriales, que se manifestó en una reducción de la proporción de la población económicamente activa en las industrias y también en una reducción relativa en la proporción de la población asalariada en relación con la no asalariada. En contraste, estos dos sectores vieron aumentar su presencia en la economía de servicios y comercial.

A este tenor, se manifestó una tendencia de la población, cuyo territorio había sido afectado por el reordenamiento económico e industrial, hacia la improvisación y/o reproducción de estrategias de empleo de sobrevivencia, lo que daría lugar a la proliferación de pequeños establecimientos (formales y no formales) y el comercio callejero. En esto intervinieron factores como la terciarización del empleo, el desempleo y el sub empleo, el ingreso de las mujeres al mercado de trabajo y la posición del gobierno que alegaba que el cambio económico, el reordenamiento territorial y las transformaciones en el empleo debían responder a las necesidades de las empresas (monopolios nacionales en acenso y empresas trasnacionales), la globalización económica, la subcontratación y la transición del modelo fordista de producción al modelo Toyota y su especialización flexible.

La flexibilización de los procesos de producción con un mayor control sobre la fuerza de trabajo se consigue mediante la desalarización de la población trabajadora y el traslado de muchas actividades económicas fuera del área metropolitana. Paralelamente, el crecimiento del empleo en el sector moderno de los servicios se interpreta como signo de la separación entre los procesos de gestión y el control de los de producción, separación hecha posible por las tecnologías de la comunicación.³⁶¹

En cuanto al papel de los municipios y los poderes locales en este nuevo marco de desarrollo inscrito en las políticas económicas neo-liberales y su reordenamiento territorial debe señalarse que los poderes locales no contaban con la capacidad técnica ni administrativa para ejecutar los planes de desarrollo de los gobiernos Miguel de la Madrid, Ernesto Zedillo y Carlos Salinas de Gortari, por lo que la planeación estuvo a cargo del gobierno central, específicamente de las secretarías de Hacienda, Programación y Presupuesto y Desarrollo Urbano y Ecología.

Es así que se manifestó en los municipios una reproducción de los procesos de centralización-concentración. Los gobiernos locales sólo podían participar en el proceso de expansión urbano industrial de manera secundaria, financiando en la medida de sus posibilidades obras a favor del capital comercial. El financiamiento de programas sociales se ejecutaba en concurrencia con los gobiernos estatales y federales en el marco de un enfoque asistencial en donde se brindaba apoyo a los sectores más desfavorecidos, los cuales, a su vez, ponían la 'mano de obra' para obtener el subsidio correspondiente.

Ahora bien, si en la décadas de 1970 y parte de la de 1980 los poderes locales estaban en manos del cacique ligado a la burguesía rural regional, con el declive del Estado corporativista y con las transformaciones económicas, industriales y territoriales, el poder y las decisiones económico-políticas de la localidad se visualizan en un marco extra regional a favor del comercio exterior y los intereses comerciales globalizados, todo bajo la égida del desarrollo nacional. Sin embargo, visto de forma particular, la política local se seguía realizando a través de la modalidad clientelar, la cual estructuraba la red de mediaciones entre los asentamientos populares, los

³⁶¹ Priscilla Connolly (1997), "La reestructuración económica y la Ciudad de México", en René Coulomb y Emilio Duhau (coordinadores), *Dinámica urbana y procesos sociopolíticos*, Págs. 62 y 63.

partidos políticos (no sólo el PRI), los programas de gobierno y los organismos de financiamiento.³⁶²

El desplazamiento de la planeación hacia la evaluación y el modelo económico neo-liberal tendrían continuidad con los gobiernos panistas que arribaron a la presidencia de la República en el 2000, sin embargo, a diferencia de los planes elaborados por las administraciones priístas de corte estrictamente neo-liberal, los planes nacionales de desarrollo de los Gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón se verían sujetos nuevas definiciones; un rasgo particular de las políticas de desarrollo de los gobiernos panistas fue que se relacionarían con aspectos como la prevención de la inseguridad pública y el riesgo global y regional.

Hay dos factores que propiciaron esta redefinición de las políticas y sus planes de desarrollo. Por un lado, se encuentran las disposiciones emanadas en conjunto por el Banco Mundial, la ONU, el FMI, la OCDE, la Organización Mundial de Comercio y apoyadas por la CEPAL que incluían un conjunto de objetivos, metas numéricas e indicadores cuantificables para evaluar el progreso de las naciones. Estas disposiciones en común son los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, a saber, la erradicación de la pobreza extrema y el hambre, educación primaria universal, igualdad entre los géneros, reducción de la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combate al VIH/SIDA, sostenibilidad del medio ambiente y el fomento de una asociación mundial para el desarrollo.

En realidad los Objetivos de Desarrollo del Milenio es una estrategia que emana del Banco Mundial asumida por las Naciones Unidas y el resto de los organismos arriba señalados, tiene como 5 líneas de acción: incremento del capital social, incremento de la ayuda sanitaria, alimenticia y educativa, reducción de la Deuda Externa de los países más endeudados, enfoque multidisciplinar y empoderamiento de las mujeres. A decir de Santamaría, esta nueva estrategia del Banco Mundial significa el último paso para abandonar las políticas de desarrollo y concentra las acciones internacionales en reducir en 50 por ciento la pobreza en el mundo para 2015. Es una concepción coherente con el modelo neoliberal.³⁶³

En este sentido Gemma Durán señala:

El Banco Mundial está replanteándose el concepto de desarrollo desde la perspectiva de la equidad y la sostenibilidad para cubrir las necesidades locales dentro de los límites ambientales. Por otro lado, la Organización Mundial de Comercio (OMC) tiene en la agenda de sus negociaciones al desarrollo sostenible y la reconciliación entre los objetivos de éste y del libre comercio... el Comité para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico... llamaba a una asociación global para seguir una nueva estrategia de desarrollo.³⁶⁴

Una de estas estrategias se relacionaba con el desarrollo sostenible la cual debía instrumentarse por las naciones a partir de cuatro ejes: el mercado, el reforzamiento del comercio y la inversión a nivel mundial, el uso de tecnologías y procesos de toma de decisiones a cargo de instituciones transparentes e incluyentes de la sociedad.

La aplicación de las 'sugerencias' de estas organizaciones internacionales por parte de las naciones tiene que reflejarse en la definición de sus planeaciones internas, en sus

³⁶² Alejandra Massolo, *op. cit.*, Págs. 29 y 30.

³⁶³ Jesús Santamaría Fidalgo (2005), "La financiación internacional del desarrollo", en José Manuel García de la Cruz y Gemma Durán Romero (coordinadores), *Sistema económico mundial*, Pág. 169.

³⁶⁴ Gemma Durán Romero (2005), "Recursos naturales, medio ambiente y desarrollo sostenible", en José Manuel García de la Cruz y Gemma Durán Romero (coordinadores), *Sistema económico mundial*, Págs. 318 y 319.

metas alcanzadas y sus mecanismos de reorientación. Ello es un factor de primera importancia no sólo para recibir apoyo financiero de las instancias supranacionales encargadas de ello, sino también un prerrequisito para integrarse en un bloque comercial según la región en que se ubique cada nación.

Vicente Fox reconoce en el Informe de Avance 2005 de los Objetivos del Milenio:

México adoptó la Declaración del Milenio con la firme convicción de que el principal desafío que enfrentamos las naciones del mundo es conseguir que el proceso de globalización se convierta en una fuerza positiva. Tenemos el reto de lograr que sus beneficios se distribuyan de forma equitativa, con una visión incluyente. Sólo así abatiremos la desigualdad económica y social. En este primer informe, que se presenta conjuntamente con la Organización de las Naciones Unidas, se dan a conocer los resultados alcanzados por nuestro país en respuesta a este compromiso internacional y se plantean los desafíos más relevantes de cara a 2015. De esta manera, cumplimos el acuerdo establecido en la Cumbre del Milenio de elaborar periódicamente un informe de avance hacia los ODM.³⁶⁵

Con relación al Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, el Informe de avance 2005 menciona:

El PND 2001-2006 está cimentado sobre 4 criterios para el desarrollo de la Nación: Inclusión, Sustentabilidad, Compatibilidad y Desarrollo Regional. Estos criterios son compartidos con la Declaración y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, por lo que el actuar del Gobierno mexicano es congruente con la Cumbre del Milenio, con la firme convicción de que el combate a la pobreza, entendida en toda su complejidad, es la primera prioridad en México. Un punto esencial donde el PND 2001-2006 coincide con la Declaración del Milenio es la necesidad de establecer un acuerdo básico sobre las prioridades de desarrollo en el largo plazo. Que el año 2015 sea el punto de llegada de los ODM permite establecer una visión y un actuar que trascienda los periodos de gobierno.³⁶⁶

El segundo factor que impulsó las políticas de desarrollo, vinculadas ahora con la prevención de la inseguridad, se relacionan con los acontecimientos relacionados con los ataques terroristas a las Torres Gemelas de Nueva York en 2001, que propiciaron un recrudecimiento de las políticas de seguridad nacional, regional y global, redefiniendo a su vez las políticas migratorias, penales y comerciales, así como el empleo de distintos tipos de tecnologías empleadas por fuerzas militares y policíacas.

Aunado a lo anterior se manifiestan con mayor intensidad fenómenos relacionados con el desplazamiento de numerosos contingentes humanos productos de guerras civiles, la presencia del crimen organizado, la trata de personas, la migración forzada (por razones económicas, políticas, discriminatorias o a raíz de las consecuencias que genera el cambio climático en ciertas regiones del mundo), genocidios en diferentes escalas y latitudes, y por supuesto, la producción de pobreza generada por la corrupción de gobiernos y empresas inscritas en los regímenes 'democráticos'.

A partir de estos dos factores será que los planes de desarrollo nacional de Fox y especialmente el de Calderón (el cual anunció que dicho Plan es el primer paso de una planeación que comprende hasta 2030), dan continuidad al enfoque de planeación-evaluación-control de los gobiernos de Salinas y Zedillo, poniendo especial atención a los aspectos fiscales y financieros (lo que los hace más vulnerables a las

³⁶⁵ Gobierno de la República (2005), *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México: Informe de Avance 2005*, Pág. III.

³⁶⁶ Ibidem. Pág. 6.

crisis financieras globales), haciendo depender de estos aspectos las previsiones y acciones de orden social y laboral.

Manteniendo este esquema es que se ha buscado, a su vez, conjugar en el Plan Nacional diversos elementos programáticos para cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ya que de ello depende, entre otras cosas, la obtención de préstamos de ciertos organismos internacionales. Lo que se pone en evidencia es un tipo de planeación que define el desarrollo en términos de sustentabilidad, pero que, en el caso de Calderón, el desarrollo del país está sujeto a dos condiciones: la seguridad pública y el estado de derecho, así lo dice en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012:

La seguridad pública y el Estado de Derecho forman un binomio esencial para hacer realidad el Desarrollo Humano Sustentable. El Gobierno debe ser capaz de sancionar con objetividad e imparcialidad a quienes no respeten las disposiciones contenidas en la ley, a fin de garantizar la seguridad de todos los mexicanos. Es la propia ciudadanía la que proporciona información clave sobre la manifestación pública del fenómeno delictivo. Bajo esa inteligencia, este plan propone integrar la participación de la ciudadanía al sistema de seguridad.³⁶⁷

Aunado a lo anterior, en los gobiernos de Fox y Calderón no sólo se manifiesta un viraje en la referencia que deben guardar los planes de desarrollo –manteniendo pese a todo la continuidad con el modelo neo-liberal- sino que con estas administraciones también se presenta una nueva fase en las estrategias y políticas industriales, así como un cambio sustancial en la conducción del desarrollo económico y su relación con el territorio nacional.

Respecto a la fase emergente de estrategias y políticas de producción industrial, primero debe indicarse que con Vicente Fox se ideó una política de desarrollo empresarial que promovía la creación de un fondo para apoyar a pequeñas y medianas empresas (la era del changarro), así como programas de capacitación y consultorías para pequeñas empresas e inclusive un programa para el desarrollo industrial de software.³⁶⁸ Felipe Calderón impulsará una continuación de esta misma política con resultados desastrosos.

En función de lo antes señalado, Carrillo y Lara afirman que mientras que la fase diseño (posterior a la de ensamble y manufactura) se orientaba al establecimiento de centros técnicos y a actividades de investigación, diseño y desarrollo vinculadas localmente con diversas empresas, en donde la actividad de ingeniería tenía un papel sustantivo, la cuarta fase o cuarta generación de empresas está referida a la coordinación de actividades a lo largo del territorio nacional con un fuerte soporte en las nuevas tecnologías de la información. Es de esta manera que la coordinación de actividades de manufactura, investigación, compras y servicios se convierte en el eje central de la nueva fase o generación de empresas. No se trata, dicen Carrillo y Lara, del fenómeno de transnacionalización de la actividad industrial típico del modelo de industrialización para la exportación, sino de las amplias funciones de coordinación que han asumido las filiales de empresas supranacionales en el territorio nacional que conforman una amplia red de establecimientos de orden local, nacional, regional y global.³⁶⁹

La incorporación de personal a estas empresas esta supeditada, por una parte, por el cumplimiento y desarrollo de las competencias clave o competencias globales que

³⁶⁷ Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, Pág. 33.

³⁶⁸ Isabel Becerril, *El Financiero*, op. cit.

³⁶⁹ Jorge Carrillo y Arturo Lara, op. cit., Págs. 245 y 260.

definen el perfil del empleado de esta nueva clase de empresas-red, para ello se contemplan los convenios con universidades (especialmente tecnológicas), instituciones de educación media superior como CONALEP, así como con los servicios que brindan outsourcing de servicios profesionales, por el otro, con la capacitación por competencias que recibe el empleado dentro de la empresa (seminarios, talleres, programas de superación académica).³⁷⁰

Respecto a las transformaciones en la conducción económica y su vínculo con el territorio, en el Programa Nacional de Desarrollo Urbano y Ordenación Territorial 2001-2006 se estableció que fuera *el mercado el encargado de ordenar la relación económica territorial*. Ello significa que el Estado delega en el mercado la resolución de los problemas relacionados con el “padrón de aglomeración”. Esto lo ha venido realizando con el proceso de industrialización y su relación con los sectores terciarios de la economía, específicamente, con el transporte, el comercio y los servicios.³⁷¹

Es así que se puede ver una perspectiva distinta en el devenir de las políticas de desarrollo, su conducción y su impacto en el ordenamiento territorial y en la dinámica de las poblaciones que lo componen; con Echeverría y López Portillo se advierte unas políticas del desarrollo expresadas en unos planes nacionales conducidos por el Estado que guardaban relación con ciertos organismos internacionales pero que tenían como meta producir el desarrollo para toda la población. Con Miguel de la Madrid, Zedillo y Salinas se hace más explícita la referencia de las políticas de desarrollo con las disposiciones de instancias supranacionales que impulsan una política económica neo-liberal, pese a todo, la conducción de dichas políticas corrían a cargo del Estado, salvo que se deja de lado las políticas de bienestar para todos, en su lugar, se establece una cartografía diferencial de apoyos del Estado para ayudar a los sectores más marginados del desarrollo nacional.

Con Fox y Calderón las políticas de desarrollo se sujetan explícitamente a las políticas de desarrollo de los organismos internacionales enmarcadas, entre otras, en los Objetivos para el Desarrollo del Milenio, el Banco Mundial, OCDE, FMI, entre otros; y en el marco regional, con el Plan Puebla Panamá* ; pero a diferencia de los gobiernos anteriores, el desarrollo no sólo se hace corresponder con los intereses del mercado, sino que ahora se deja en las manos de éste la conducción del desarrollo y su relación con el ordenamiento territorial. Y si anteriormente se hablaba de desarrollo para todos (Echeverría y López Portillo) y luego de desarrollo diferenciado (de la Madrid, Salinas y Zedillo), con Fox y Calderón “la satisfacción de las necesidades sociales universales, liberales de acceso a la alimentación, vivienda digna, salud y educación no están incluidas en el ‘paradigma’ del desarrollo territorial”.³⁷²

Esta posición frente a las necesidades de la población está relacionada no sólo con la concepción de desarrollo que se ha adoptado, su enfoque, instrumentación y el mercado como garante de su conducción, sino también con el papel que juegan gobiernos en todos sus niveles, así como los nuevos actores de la burocracia inscritos en las instituciones gubernamentales. Siguiendo la misma línea argumentativa, se destaca la función de los municipios y los poderes locales en el ordenamiento territorial

³⁷⁰ Ibidem. Pág. 258.

³⁷¹ Jorge González-Aragón Castellanos (2006), “La transición de la planeación territorial en México”, en María Castrillón Romón y Jorge González-Aragón Castellanos (coordinadores), *Planificación territorial y urbana: investigaciones recientes en México y España*, Pág. 60.

* El Plan Puebla Panamá implica la integración económica y comercial entre Estados Unidos, México y el Cono Sur del continente a través de la construcción de infraestructura vial y energética (petróleo, agua y la biodiversidad de la región); comunicación interoceánica a través del Canal de Panamá y el Istmo de Tehuantepec; lo que implica producir capital humano (mano de obra barata) para las empresas transnacionales.

³⁷² Ibidem. Pág. 61.

que siguió a este esquema de desarrollo económico a cargo del mercado en detrimento de la intervención estatal.

En esta etapa, el desarrollo territorial local carece de viabilidad, el 80 por ciento de los municipios no cuentan con reglamentación para la planeación, en el 60 por ciento no tienen un área administrativa especializada en acciones de evaluación y supervisión del gasto, en el 86 por ciento de los municipios no cuentan con una normatividad administrativa interna base. La mitad de los presidentes municipales al momento de ser elegidos no cuentan con experiencia previa en la administración pública y la misma proporción equivale para los funcionarios de primer nivel.³⁷³

Como se ve el reordenamiento del desarrollo y los territorios en manos del mercado en las administraciones de Fox y Calderón profundiza la precariedad del funcionamiento de los municipios iniciada por los gobiernos de De la Madrid, Salinas y Zedillo. Esto va de la mano con la adscripción de nuevos agentes en el gobierno federal, estatal y municipal, que vienen a sobreponerse, más no a suprimir, a la tecnocracia o grupos reformistas que se instalaron en la burocracia desde el periodo de Luis Echeverría. En efecto, con las administraciones de Fox y Calderón entran en escena funcionarios con un perfil empresarial cuya meta era superar el modelo burocrático tradicional, pero que en la gran mayoría de los casos no tienen idea del contexto administrativo, político, social y burocrático de la administración pública en México.

Lo que se vislumbra en la actualidad es, por un lado, un conjunto reducido de metrópolis-nodos fuertemente integradas a la red global de la economía, cuya conexión económica, social y cultural se ubica en la misma coordenada de otros polos urbanos del orbe, pero su desarrollo se presenta en detrimento de los territorios que la circundan. Por otra parte, y en este mismo sentido, se ve un deterioro en el desarrollo de múltiples localidades debido a los diversos cambios en la dinámica productiva, cultural y social, realizados desde principios de la década de 1980, expresados geopolíticamente en el reordenamiento de la población de estos mismos territorios.

La expresión problemática de esta situación se puede situar en tres ámbitos: el industrial, el educativo y el territorial. En el aspecto del desarrollo industrial primero debe diferenciarse los tipos de industrias que existen en México:

1) Las de clase mundial que son las que integran las ramas de la electrónica, automotriz y autopartes, y que están orientadas al mercado externo, por lo que sus estándares de calidad son elevados. 2) Las firmas medianas, pequeñas y familiares, enfocadas al mercado local, que presentan problemas tecnológicos y se encuentran en la transición o rezagadas en sus procesos administrativos.³⁷⁴

Ahora bien, si se ve la participación de la industria nacional en el PIB se encontrará que desde 1980 ésta ha disminuido continuamente: 35.8 por ciento en el sexenio de López Portillo; 33.4 por ciento con Miguel de la Madrid; 32.7 por ciento con Salinas de Gortari; 32.0 por ciento con Ernesto Zedillo; 31.3 con Vicente Fox y, 30.2 con Felipe Calderón. Estos datos, a su vez se pueden relacionar con el crecimiento que la industria nacional ha presentado en el mismo periodo: 6.3 por ciento en la administración de López Portillo; 0.5 por ciento con Miguel de la Madrid; 3.5 por ciento con Salinas de Gortari; 4.7 por ciento con Ernesto Zedillo; 1.2 por ciento con Vicente Fox y, 0.6 por ciento en el gobierno de Felipe Calderón.³⁷⁵

³⁷³ José María Ramos (2007), "De la modernización administrativa a la nueva gestión pública en México: algunas experiencias y retos", en Luis Enrique Concepción Montiel y Cuauhtémoc López Guzmán (coordinadores), *El desafío de la consolidación democrática en México: propuestas y perspectivas*, Págs. 224 y 225.

³⁷⁴ Isabel Becerril, *El Financiero*, op. cit.

³⁷⁵ Ibidem.

Isabel Becerril señala que esta situación de la industria nacional en los últimos treinta años ha propiciado que decenas de fabricantes dejaran de producir para desarrollar actividades de comercialización, importación y ensamblaje. Para Salomón Presburger Slovik, presidente de la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN), lo que ha sucedido en los pasados treinta años es un desmantelamiento del aparato productivo, provocando que el país carezca “de cadenas productivas articuladas y que, por tanto, no pueda aspirar a contar con un sector desarrollado. La desaparición de sectores completos, en particular de ramas de materias primas, ha ocasionado que la industria local dependa de los insumos extranjeros”. Por su cuenta, Miguel Ángel Corro Manrique, director del Departamento de Administración y Finanzas del Tecnológico de Monterrey advierte que a pesar de que México es uno de los países más abiertos al mundo “muchas de sus industrias que sólo están enfocadas al mercado interno operan con tecnología que data de los años cuarenta” Por su lado, Sergio Cervantes Rodiles, quien encabeza la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA), afirma que en los últimos años en México se experimenta proceso de desindustrialización:

debido a que el sector pasó de un mercado totalmente cerrado y protegido a uno más abierto con la firma del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), en 1986, sin otorgar herramientas necesarias al aparato productivo para que pudiera hacer frente a la competencia. De 1986 a la fecha, México se cuenta con una política fabril totalmente alejada de los requerimientos del aparato productivo; los planes ideados para el sector han estado totalmente desvinculados del él... Además, la política económica ha dejado rezagado al sector, y más ahora que lo más importante es alcanzar los objetivos trazados para las principales variables económicas.³⁷⁶

En suma, el devenir de la industria nacional en desde la década de 1980 a la fecha da cuenta de un panorama de un sector productivo venido a menos, cuya desarticulación geopolítica conduce a un desmantelamiento progresivo; un sector, además, rezagado tecnológicamente y colocado en un segundo plano con respecto a las industrias transnacionales y a las políticas macroeconómicas.

En función de lo anterior, se puede ver como desde la década de 1970 a la fecha se ha hecho corresponder a la educación media superior (especialmente en la formación técnica y para el trabajo) y la educación superior con los cambios en políticas productivas del país. Cada vez que se incorpora una nueva fase en el modelo de producción-aprendizaje de las empresas se produce un desfase con las políticas educativas, los fines y los procesos formativos de la educación media superior y superior, en la medida en que con cada cambio de fase la formación de los sujetos queda obsoleta para la industria (especialmente la transnacional).

La adecuación de los procesos formativos a cada nueva fase del sector productivo ha llevado a que se realicen en un lapso de casi 40 años por lo menos tres reformas en el sistema educativo (de preescolar al nivel superior), así como la impronta de unificar en criterios comunes a las instituciones que integran cada uno de sus subsistemas, especialmente en el nivel medio superior y superior. A lo anterior se debe sumar la inclusión de nuevas modalidades formativas según las características que comprenda cada fase productiva.

El verdadero problema se presenta cuando por más de cuatro décadas políticos, funcionarios y un ejército de académicos han querido hacer corresponder a la

³⁷⁶ Ibidem.

educación media superior y superior con un sector productivo desarticulado y claramente desmantelado, con un claro rezago en tecnología. A qué responde el sector educativo sino a un ámbito productivo que no crece –decrece- y que a las claras desde hace mucho tiempo no puede absorber a la demanda de ejércitos de jóvenes formados en instituciones educativas que brindan formación no propedéutica (para el trabajo y tecnológica) y propedéutica (venida a menos por las políticas educativas de los últimos treinta años), y al cual no se le invierte en ciencia y tecnología. La consecuencia más apremiante de esta situación es la producción de filas de jóvenes desempleados y empresas en la ruina.

La situación se complica cuando se ve que con cada cambio en el modelo económico y en las estrategias productivas, que favorecen a la industria transnacional o a los monopolios nacionales, también se manifiesta un reordenamiento territorial y una afectación a las dinámicas productivas, sociales y culturales de la población inscrita en un territorio específico. Por ejemplo, la población joven que cursa estudios en el nivel medio superior en una zona fronteriza con maquiladoras en donde predomina la fase de diseño e investigación. Cuando estas maquiladoras incorporan en sus procesos productivos los elementos de la cuarta fase (nuevas tecnologías), entonces los jóvenes (y las escuelas) tendrán que vérselas con las necesidades formativas que acarrearán estos cambios en el sector productivo para aspirar o conservar el empleo.

Sin embargo, las empresas en esta cuarta fase no vinculan sus procesos productivos con las localidades en donde están instaladas como en la fase anterior, sino que se conciben como nodos móviles de una red global de consorcios que hoy pueden estar en la frontera norte de México y mañana trasladarse a Brasil. Entonces, al retirarse la empresa del territorio lo que se trastoca son las trayectorias de los jóvenes que estudian para incorporarse a estas empresas o que ya laboraban en ellas. Pero también se trastocan las dinámicas sociales, económicas y culturales de los habitantes de dicha localidad, que ven mermarse los medios y condiciones de existencia y con ello, el orden social en el que vivían.

María Eugenia de la O señala que a partir del año 2000 se entró en un periodo de incertidumbre para el sector maquilador debido a la eliminación gradual de las protecciones arancelarias que establece el TLC contra las importaciones extranjeras, así como al impacto en México de la recesión económica de Estados Unidos. Además, los cambios en la tributación agravaron la contracción de la industria maquiladora provocando la reducción de un número considerable de empleos.³⁷⁷

Este territorio maquilador, dice Luis H. Méndez, que comprende a los municipios, las entidades federativas de una nación incorporada a un territorio imaginario de carácter global, habla de una interposición de espacios que se imbrican, estableciendo “relaciones simétricas-asimétricas que obligan a que los territorios evolucionen y se transformen en razón de esta lógica geopolítica”. Por esta razón, se puede entender que con el devenir de las fases de la industria maquiladora se ha propiciado la creación de un perfil cultural distinto, acorde con el establecimiento de una forma de producción flexible, que se constituye en un nodo de una gran red de empresas peregrinas y que tienen como fundamento de sus procesos de producción el uso de las nuevas tecnologías. Este perfil cultural le confiere un nuevo sentido a las relaciones entre los individuos, así como sus vínculos con el tiempo y el espacio:

El nuevo sujeto social a través del cual hoy se explica el territorio surge de las grandes corrientes migratorias de desarraigados deslumbrados por la promesa del modo de vida americano o por las limitadas y amenazantes certezas de un empleo

³⁷⁷ María Eugenia de la O, *op. cit.*, Págs. 109 y 111.

en la industria maquiladora. El rancharo norteño, heredero del mito *villista*, le dejó su sitio al sujeto pluricultural que, proveniente de diversos resguardos culturales, en su lucha por sobrevivir, se instaló en el nuevo territorio. No es liberal ni antiautoritario y mucho menos autónomo: en el lugar maquilador no es nada y sólo lleva consigo retazos de tradición que entreteje con desdibujados hilos de modernidad por medio de los cuales pretende urdir una nueva forma de vida. Son ellos, junto con el nuevo grupo social dominante (elite empresarial de origen extranjero) que ejerce los derechos sobre el territorio, los que determinan y sufren los nuevos espacios y tiempos creados por una modernidad subordinada... La vieja imagen del rancharo norteño pierde significación; por supuesto, no ha desaparecido: se ha transformado, hoy se acerca más a la política partidaria, a la administración del poder estatal o al narcotráfico y, de muy diversas maneras, se encuentra al servicio del orden territorial recientemente creado.³⁷⁸

Este derrumbe de las estructuras sociales y económicas va siendo reemplazado desde los gobiernos priístas neo-liberales, pero especialmente durante la administración de Fox y en particular durante la de Calderón, por aquellas que han establecido el crimen organizado en amplias regiones del país, generando diversas formas de cohesión social en torno a un tipo de economía ilícita que en su aspecto más extremo tiende a la configuración de una economía en función de ciertos circuitos de flujo de población hacia la muerte.

En este sentido, José María Ramos señala un caso de los que sucede en el país:

El ejemplo más singular es el estado de Baja California, en donde se reconoció al primer gobernador de un partido de oposición por el PAN en el año de 1989. Desde entonces, el estado ha sido gobernado por empresarios políticos con escasa experiencia en la administración pública, lo que podría explicar los problemas que en la actualidad caracterizan al estado en términos de inseguridad pública, crimen organizado, narcotráfico, desigualdades sociales, contaminación ambiental y rezagos urbanos.³⁷⁹

Por supuesto que este rasgo de la política no es exclusivo del PAN sino que en ella participan gobiernos de todos los partidos políticos, además, tampoco esto es privativo de una sola entidad federativa sino que comprende al país entero, produciendo un estado de cosas generalizado en donde la inseguridad pública, social y humana se vuelve el rasgo sustancial de las políticas de desarrollo emprendidas. Por esta razón Richard Sennett sostiene que:

La inseguridad no es sólo una consecuencia no deseada de los altibajos de los mercados, sino que forma parte del programa del nuevo modelo institucional. Esto quiere decir que en esta burocracia de nuevo cuño la inseguridad no es un acontecimiento sobrevenido, sino algo cuya existencia ha sido buscada.³⁸⁰

La vivencia de inseguridad estructural ha llevado a poner en tela de juicio la idea misma de desarrollo tal y como se sigue manejando y no sólo el modelo, sus formas de planeación y a los actores que la operan.

Rasgos de la política educativa

³⁷⁸ Luis H. Méndez, *op. cit.*, Pág. 94.

³⁷⁹ José María Ramos, *op. cit.*, Pág. 224.

³⁸⁰ Richard Sennett (2007), *La cultura del nuevo capitalismo*, Pág. 160.

Durante la década de 1950, recuerdan Germán Monroy y Jaime Jiménez³⁸¹, el ingeniero Javier Barros Sierra una vez que fue nombrado director de la entonces Escuela Nacional de Ingeniería de la UNAM, más tarde Facultad de Ingeniería, impulsó el ensanchamiento de la estructura científica de dicha Escuela mediante la apertura de nuevos espacios para la formación especializada de nuevos estudiantes, así como el apoyo a la investigación aplicada. En este periodo se abrieron la División de Investigación, que más tarde se transformó en el Instituto de Ingeniería, y la División de Estudios de Superiores, que más adelante tomaría el nombre de División de Estudios de Posgrado.

Entre los diversos ejes de trabajo y las distintas actividades emprendidas por estas dos instancias vinculadas al desarrollo de la ingeniería en México, Monroy y Jiménez afirman que la Investigación de Operaciones cobró relevancia entre los investigadores de estos centros a partir de los trabajos de autores como Morse, Kimball, McCloskey, Florence, Churchman, Arnoff, y especialmente Arnold Kaufmann, por un lado, y Russell L. Ackoff, por el otro, fueron lo que más influyeron con sus trabajos en la aplicación de la Investigación de Operaciones en diversas áreas de la realidad.

La Investigación de Operaciones, la define Ackoff y Churchman como:

La aplicación de grupos interdisciplinarios, del método científico a problemas relacionados con el control de las organizaciones o sistemas (hombre-máquina) a fin de que se produzcan soluciones que mejor sirvan a los objetivos de toda la organización... Los modelos que utiliza la Investigación de Operaciones son matemáticos y toman la forma de ecuaciones.³⁸²

Entre las actividades de la División de Estudios Superiores y del Instituto de Ingeniería:

Se comenzó a formar un grupo de profesores e investigadores, entre los que estuvieron los Mtros. en ingeniería Francisco Javier Jauffred Mercado y Alberto Moreno Bonett, que impulsaron la aplicación y difusión de la Computación, la Investigación de Operaciones y la Ingeniería de Sistemas. A dicho grupo se unieron quienes se formaron en el extranjero, como el Dr. Jorge I. Bustamante, Roger Díaz de Cossío, Juan Casillas García de León, Melchor Rodríguez Caballero, Juan Morcos, quienes con la guía del Dr. Emilio Rosenblueth impulsaron y fortalecieron tales acciones, entre muchas otras relacionadas con la ingeniería y el desarrollo del país.³⁸³

Durante las décadas de 1950 y 1970 el trabajo que estos investigadores realizaban para desarrollar la Investigación de Operaciones en México se empleó en distintas instituciones, públicas y privadas, como la Comisión Nacional de Energía Nuclear, el Banco de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Compañía Bull de México de la que Kaufmann era asesor en su sede en Francia, y cuyos trabajos en México se deben reconocer al ingeniero Salvador Cardona. Asimismo, la Investigación de Operaciones se introdujo por sus representantes en la Facultad de Química de la UNAM, en PEMEX, BANCOMER, la Comisión Federal de Electricidad, BANAMEX, el IMSS, CONASUPO y las secretarías de la Presidencia, el Departamento del Distrito Federal, de Obras Públicas, entre otras.

³⁸¹ Germán Monroy Alvarado, y Jaime Jiménez Guzmán (2008), *Historia del desarrollo de sistemas en México*, Conferencia presentada en la 3ª Reunión Regional de Pensamiento y Prácticas de Sistemas en el Complejo Ambiente Global y Latinoamericano, organizada por la Asociación Latino Americana de Sistemas, México.

³⁸² Juan Prawda (2004), *Métodos y modelos de Investigación de Operaciones*, Págs. 20 y 22.

³⁸³ Germán Monroy y Jaime Jiménez, op. cit.

Una vez que el ingeniero Barros Sierra fue nombrado Rector de la UNAM impulsó la incorporación de temáticas relacionadas la Investigación de Operaciones, sistemas, computación, matemáticas aplicadas, ingeniería en sistemas y planeación en diversas escuelas y facultades, al mismo tiempo que fomentó diversos posgrados e investigaciones relacionadas con estos temas. Cabe señalar que durante este periodo Roger Díaz de Cossío y Juan Casillas invitaron a Russell Ackoff para que formulara un programa de formación de profesores de alto nivel en Investigaciones de Operaciones que se impartiría en la Facultad e Instituto de Ingeniería de la UNAM. Y si bien estas no fueron las únicas actividades realizadas en vinculación con el Ackoff y la investigación de Operaciones, si marcan un claro referente de lo que vendría a ser la política educativa y su gestión en México en los siguientes veinte años, dejando claras tendencias conceptuales y operativas hasta nuestros días.

En efecto, a partir de la década de 1970 se empieza a configurar en México una doble tendencia que dominará el escenario de la educación pública: una de carácter pedagógico de carácter tecnológico relacionada con los postulados emanados del informe sobre la Crisis Mundial de la Educación de Philip Coombs, y otra, vinculada con la Investigación de Operaciones y la concepción económica de la educación que veía a los individuos en formación como fuerza de trabajo y al sistema educativo como productor de mano de obra para el mercado.

En cuanto a la concepción pedagógica emanadas de las tesis de Coombs, se expresaron por la vía de la relación docente-estudiante y se plasmaron en las reformas curriculares y los cursos de formación docente bajo el enfoque de la tecnología educativa. Esta tesis que se derivaba del pragmatismo pedagógico estadounidense, a decir de Ángel Díaz Barriga, fue un elemento determinante para plantear, desde los organismos internacionales, la modernización educativa en Latino América.³⁸⁴

A este respecto, Jaime Castrejón Diez recuerda que:

Cuando ocurren los problemas estudiantiles en 1968, los conceptos de planeación educativa de Philip Coombs influyen fuertemente en nuestros planeadores y se intenta una reforma al sistema educativo basado en sus ideas. Las causas principales de los problemas, dice Coombs, son un fuerte incremento de las aspiraciones populares respecto a la educación, aguda escases de recursos y la inercia propia de las sociedades. No es una sola crisis del sistema educativo, sino parte de una crisis mayor en toda la sociedad.³⁸⁵

La tecnología educativa derivada de los planteamientos de Coombs, de acuerdo con Eduardo Weiss, fue incorporada en México en los años setentas, “a partir del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, como una de las vías de reforma y modernización universitaria en respuesta al movimiento estudiantil de 1968”.³⁸⁶

La creación de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza fue una decisión del Rector Barros Sierra y ratificada por el Consejo Universitario en 1969, no sólo para hacer frente a las problemáticas que se manifestaron a partir del movimiento estudiantil de 1968, también para hacer frente a la masificación creciente de la universidad.

³⁸⁴ Ángel Díaz Barriga (2002), *Didáctica y Currículum*, Pág. 86.

³⁸⁵ Jaime Castrejón Diez (1985), “Los problemas de la educación superior”, en Gilberto Guevara Niebla (compilador), *La crisis de la educación superior en México*, Pág. 100.

³⁸⁶ Eduardo Weiss (1987), “La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México”, *Revista de Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, mayo-agosto, vol. 5, núm. 14, Pág. 271.

La Comisión se estableció como una oficina dependiente de la Secretaría General de la Universidad, a cargo de Fernando Solana. Las funciones que la Comisión fueron la de reunir información sobre los avances de los métodos de enseñanza que se generaban en el país; establecer programas para el mejoramiento de la enseñanza de las diferentes materias que se impartían en la Universidad; diseñar nuevos materiales didácticos e impulsar la edición y publicación de la enseñanza programada. La Comisión estuvo involucrada en la modificación reglamentaria emprendida por la UNAM, respecto a los exámenes, las inscripciones y los estudios técnicos y profesionales.³⁸⁷

Aquí se ve, desde el plano universitario, que la fórmula planeación-evaluación inscritas ahora en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, son la cifra educativa de la planeación aplicada a la industria y al control de grupos teniendo como máxima expresión de la orientación de la práctica docente a la carta descriptiva. Para los noventa y principios del siglo XXI, la estructura programática de la tecnología educativa se ajustará (más no cambiara) al discurso de las competencias (en sustitución de los objetivos de aprendizaje). Es importante subrayar que un miembro destacado de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza fue el ingeniero Manuel Pérez Rocha, artífice de la política educativa del bachillerato y de la educación superior de los gobiernos de Cuauhtémoc Cárdenas y de López Obrador. Norma Gutiérrez recupera una referencia que hace Henrique González Casanova de Pérez Rocha:

Manuel Pérez Rocha, ingeniero afortunadamente, tenía una mente de ingeniero y no sólo de diseñador, porque en un momento dado surge que haga algo y, entonces, surge el problema de planeación de la educación (de sistematización de la enseñanza). Con esos elementos que se tenían, Manuel –que era el Secretario-empieza a reunirse y cada quien, en una especie de lo que se suele llamar tormenta de cerebros, empieza a dar ideas y se empieza a formar un proyecto.³⁸⁸

Es necesario señalar que para finales de la década de 1960 y principios de la siguiente sólo existían en México, además de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud y el Centro de Didáctica, ambos de la UNAM. Sin embargo, la instancia más importante era el Centro de Estudios Educativos fundado en 1963 por el Dr. Pablo Latapí, organismo privado dedicado a la investigación educativa, así como el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV, fundado en 1971. El DIE surge a raíz de una comisión que se integró, en la administración de Echeverría, para la reforma de los Libros de Texto Gratuitos de primaria. La decisión de integrar el DIE provino de Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación y de Roger Díaz de Cossío, Subsecretario de Planeación Educativa de la SEP.

Pese a la existencia de estos centros abocados al desarrollo del saber educativo, es importante destacar el carácter incipiente y conceptualmente débil que entonces tenía la reflexión educativa; situación que se debía, a decir de Díaz Barriga, a la ausencia de un ámbito de formación propio de las ciencias sociales y de la conceptualización educativa, producida, en parte, al ingreso tardío de la educación en la formación universitaria. Asimismo se debe a la repetición en el caso mexicano de la producción del saber educativo es producido fuera de este campo:

³⁸⁷ Norma Gutiérrez Serrano (1998), "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, enero-junio, vol. 3, núm. 5.

³⁸⁸ *Ibidem*.

Esta cuestión... se vuelve a repetir en la década de los setentas en donde desde disciplinas cercanas a las ciencias sociales se aborda lo educativo: caso de psicólogos, sociólogos, filósofos, economistas, etc. E incluso se observa la presencia de profesionistas de procedencia muy lejana a este ámbito: como biólogos, médicos, ingenieros, actuarios y arquitectos, entre otros. De esta manera, la expansión del campo educativo que se dio en esa década, al mismo tiempo preservó condiciones para el desarrollo conceptualmente débil de la educación.³⁸⁹

Es de esta manera que a principios de la década de 1970 se conjugarán el carácter incipiente y débil de la reflexión educativa en México, con el dominio de distintos saberes que proceden de diversos campos de conocimiento pero que guardan un interés teórico, social, económico y político en el sistema educativo; saberes que son representados por un conjunto de actores, organismos e instituciones de la sociedad vinculados, por un lado, con distintas instancias supranacionales, y por el otro, con los centros de poder gubernamental e institucional del país. A todo esto se debe agregar el predominio de ciertos discursos a nivel internacional que entonces anunciaban, desde diferentes ámbitos, una crisis de la civilización occidental con sus respectivas secuelas en el ámbito de la gobernabilidad, el medio ambiente, la información, la democracia y por supuesto, el de la educación.

Y junto a todo lo anterior hay que considerar la ausencia de estructuras y procesos para establecer un diálogo con los viejos pensadores de la educación en México; nombres como Ballesteros, Barrera, Larroyo, Villalpando, Hernández, entre otros, son representativos de esta generación, cuyos planteamientos son puestos en entredicho tanto por la 'vanguardia educativa' y sus "nuevos métodos de enseñanza" dentro de la Universidad, como por el discurso modernizador representado por la 'nueva' educación del grupo reformista que en el periodo de Luis Echeverría comenzó a colonizar la Secretaría de Educación Pública en estrecha relación con la Secretaría de la Presidencia y más tarde con la Secretaría de Programación y Presupuesto.

De la reforma a la modernización educativa: el desarrollo educativo a cuenta gotas

La reforma universitaria promovida por el Rector Barros Sierra al final de la década de 1960, encaminada a atender los problemas emanados del movimiento de 1968 y con ello, la masificación de la universidad, fueron elaboradas por un conjunto de equipos e instancias que se ubicaron en la siguiente década en puestos directivos dentro de la SEP, mientras que otros optaron por incorporarse a alguna de las vertientes de la izquierda mexicana. Weiss precisa el devenir de estos equipos:

En estos equipos se ensayaron las primeras reformas de planeación inspiradas en el modelo mediterráneo de la OCDE y los modelos de planeación de la CEPAL. Durante el sexenio de Echeverría (1970-1976), parte de estos equipos fue cooptada por el Estado para instrumentar desde la SEP una política de reformas con fuertes ingredientes de 'neopopulismo'. Ellos operaban en la nueva Subsecretaría de Planeación.³⁹⁰

Durante el periodo de 1970-1976 la SEP junto con la Secretaría de la Presidencia y la de Hacienda diseñaron un proyecto para: 1) establecer gradualmente un sistema descentralizado que consistía, en un primer momento, en agilizar los trámites rutinarios y la toma oportuna de decisiones en los distintos niveles de la dirección de

³⁸⁹ Ángel Díaz Barriga (1997), "El prestigio de las palabras en el discurso pedagógico", en CESU, *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, Pág. 15.

³⁹⁰ Eduardo Weiss, *op. cit.*, Pág. 269.

los servicios educativos de la SEP, 2) coordinar en cada entidad federativa o por regiones, el sistema de educación superior federal, estatal y autónomo. 3) El mejoramiento de los sistemas de control de inversiones educativas, control presupuestal del gasto corriente, de adquisiciones de equipo y mobiliario y la prestación de servicios sociales. Estos propósitos se encaminaban a hacer cumplir con eficacia el artículo 3º Constitucional y a desarrollar las políticas educativas de la SEP, bajo un criterio congruente con las necesidades de desarrollo nacional.³⁹¹

Estos propósitos tenían como objetivo quitarle el control que mantenía en distintos órganos directivos de la SEP, la corriente dominante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en cabecera por Jesús Robles Martínez, la cual fue desplazada violentamente por Vanguardia Revolucionaria encabezada por Carlos Jonguitud Barrios en 1972. Es por ello que:

En el gobierno del presidente Echeverría comenzó la formación de un nuevo grupo burocrático modernista, ajeno a los intereses del SNTE, con miras de largo plazo, con cuadros con cierta formación técnica que les sirvió para proyectarse en la política. Este grupo creció y se consolidó en el gobierno del presidente López Portillo y desafió el poderío de la burocracia tradicional. Las pugnas y conciliaciones, desavenencias y arreglos entre esos grupos, marcaron la historia reciente de la política educativa. El instrumento institucional que utilizó el grupo modernizador fue la desconcentración administrativa de la SEP, con el fin de arrebatar porciones de control a la burocracia ligada al SNTE.³⁹²

En 1971, Roger Díaz de Cossío fue nombrado Subsecretario de Planeación y Coordinación Educativa de la SEP y con él se empezó a conformar un equipo de trabajo que se organizó en dos Direcciones de Área: la de Planeación Educativa encabezada por el ingeniero José Antonio Carranza Palacios, y la Dirección de Coordinación Educativa con el Dr. Jaime Castrejón Diez al frente. De acuerdo con Germán Monroy Alvarado, entonces Subdirector de Planeación Educativa:

La construcción y formalización de la DGPE requirió de la creación de infraestructura y de la integración de un gran equipo de profesionales de diversas disciplinas y actividades con formación a nivel de licenciatura y posgrado, con una orientación a desarrollar actividades, proyectos y programas orientados a una nueva conceptualización de la planeación, con un enfoque sistémicos. Así se comenzó a construir la DGPE, la cual pasó, de estar integrada en los primeros meses de 1971, por solo tres departamentos: Estudios y Proyectos, Evaluación, e Informática y Estadística; y por una oficina Administrativa; a fines de 1976, la dirección estuvo integrada, por las subdirecciones de: Sistematización, Programación, Evaluación y Acreditación, Sistemas Abiertos, Computación y Administración; así como un departamento de Sistemas Regionales. De esta manera la DGPE llegó a ser uno de los principales equipos de planeación, programación, evaluación y sistematización en el sector público, contando con profesionales egresados de diversas instituciones de educación superior, que coadyuvó en múltiples actividades relacionadas con las funciones de la dirección.³⁹³

³⁹¹ Dirección General de Planeación Educativa. SEP (1984), *Antecedentes y experiencias de la descentralización educativa*, Ponencia presentada en el Curso de Capacitación Municipal, en Chilpancingo Guerrero del 6 al 8 de octubre de 1983. Gaceta Mexicana de Administración Pública y Municipal, México, octubre-marzo, núm. 12-13. Pág. 149.

³⁹² Carlos Ornelas (2008), *Política, poder y pupitres*, Pág. 65.

³⁹³ Germán Monroy Alvarado (2008), *Una visión personal de la historia del desarrollo de sistemas en México 1955-1992*, México. Disponible en: <http://www.ingenieria.unam.mx/amcs/documentos/2011/AMCS%20HISTORIA%20SISTEMAS%20EN%20MEXICO%20GERMAN%20MONROY.pdf>.

Entre las múltiples actividades desarrolladas y resultados obtenidos por la Dirección de Planeación destacan: a) el apoyo a la Reforma Educativa implantada en el periodo 1971-1976, b) el diseño y operación de sistemas de información y estadísticas continuas del sistema educativo, c) la implantación de los sistemas para impulsar la alfabetización, la primaria y secundaria abiertas, con mecanismos de evaluación y certificación, d) la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos, e) la creación de nuevas instituciones de educación superior como el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana, f) el análisis, diseño e implantación del proceso de descentralización de las funciones de la SEP.

Todas estas acciones estuvieron enmarcadas en la integración sistémica de la planeación, la programación, la evaluación y la sistematización, coadyuvaron a la transformación del funcionamiento y del futuro de la SEP y del sector educativo nacional. La influencia de las ideas y propuestas del Dr. Ackoff pueden ser remarcadas en muchas de las acciones emprendidas en la SEP. Por mencionar alguna, en la creación de nuevas instituciones de educación superior, los conceptos de implantar nuevas estructuras organizacionales, alejándose de la existencia de escuelas y facultades de las universidades tradicionales y creando estructuras departamentales matriciales que fomentan la interdisciplina, con consejos que promuevan la participación de representantes de todos los actores.³⁹⁴

A las acciones impulsadas por la Subsecretaría de Planeación de la SEP mencionadas por Monroy, se debe añadir que a Roger Díaz de Cossío se le reconoce el proyecto de 'instructores comunitarios' del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)³⁹⁵, así como la reforma curricular de 1973, que más que haber constituido sólo un apoyo, como menciona Monroy, se reconoce que "el ilustre subsecretario de Planeación de aquella época, y gran amigo, Roger Díaz de Cossío, modificó los programas de asignaturas en primaria por áreas".³⁹⁶

Prácticamente la 'Reforma Educativa' emprendida por el gobierno de Echeverría se fraguó y operó desde la Subsecretaría de Planeación de la SEP por un conjunto de especialistas de distintas áreas de conocimiento ajenas al campo educativo. Inclusive, la figura más importante en dicho campo en aquel entonces, el Dr. Pablo Latapí, reconoce que su interacción con la SEP y su Secretario, Víctor Bravo Ahuja, fue a la vez de crítica y de aportación, "ambas cosas en mi calidad de investigador externo al sistema".³⁹⁷

Asimismo, debe subrayarse que varias de las acciones emprendidas por el grupo que conformaba la Subsecretaría de Planeación, sentaron las bases de muchos de los programas y acciones que hasta el día de hoy tienen vigencia, ya sea como aportaciones al mejoramiento del sistema educativo o bien, como acciones que propiciaron mayores problemas al mismo. En ambas circunstancias resaltan las acciones dirigidas a la educación media superior y superior; la gestión administrativa, la reforma curricular y por supuesto, la descentralización educativa (que en realidad tuvo el alcance desconcentración administrativa).

A este respecto, la desconcentración de la SEP significó la creación de nueve Unidades de Servicios Descentralizados (Usedes) y treinta Subunidades de Servicios Descentralizados (Subsedes). La Usedes eran unidades administrativa instaladas en nueve regiones en las que se dividió el país para ese propósito. Las Subsedes

³⁹⁴ Ibidem.

³⁹⁵ Pablo Latapí Sarre (2008), *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006)*, Pág. 85.

³⁹⁶ Juan Prawda y Gustavo Flores (2001), *México educativo revisitado*, Pág. 302.

³⁹⁷ Pablo Latapí Sarre, *op. cit.*, Pág. 95.

dependían directamente de las Usedes y se establecieron en las capitales y ciudades más importantes de los estados comprendidos en cada región.³⁹⁸

La administración de Luis Echeverría se inclinó por expandir el sistema educativo nacional en la mayoría de sus ámbitos y niveles y esto puede mirarse desde distintos ángulos interpretativos: En el primero se puede distinguir que dicha expansión va de la mano con los discursos emanados de los estudios demográficos que circulaban en la época y que llevó al gobierno de Echeverría a vincular la ley de educación con la de población. Así se puede ver en las declaraciones del entonces secretario de Gobernación Mario Moya Palencia:

Al instalar el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en 1974, el secretario de Gobernación señalaría que hasta entonces la política demográfica había dejado a la población librada a su propia dinámica en cuanto a crecimiento (a tasas anuales de 3.5 por ciento) composición por edades y dispersión geográfica, lo que comprometía la racionalización de la inversión, del gasto, de la producción de alimentos, de los servicios sociales y asistenciales y del sistema educativo. Si México no estabilizaba su demografía, se preveía un <diluvio poblacional>. Todo confluía en una puesta en duda del sistema educativo. En lo cualitativo <resultaba imperioso superar graves rezagos acumulados (...) en todos los campos del saber>. En lo cuantitativo, había que subsanar las carencias de atención generadas por la ampliación de la demanda debida al crecimiento poblacional y a la apertura de la admisión escolar durante el gobierno de Adolfo López Mateos y la gestión del secretario Jaime Torres Bodet (1958-1964) cuyo objeto propagador llegaba ahora a la universidades.³⁹⁹

Con esta declaración se pone de manifiesto que la relación entre educación y política demográfica iba más allá de una simple aportación de información y reorganización curricular, implicaba una relación estructural en donde, al menos así se dejaba ver, la viabilidad de la política educativa implicaba la viabilidad de la política poblacional y viceversa. Esta imbricación de ambas políticas es notoria en las declaraciones del secretario de Educación Víctor Bravo Ahuja al respecto de la Ley Federal de Educación que se impulsó un año antes de la Ley de Población:

La Ley Federal de Educación fue remitida como proyecto al Congreso el 13 de septiembre de 1973 y publicada en el Diario Oficial el 29 de noviembre siguiente, para entrar en vigencia el 14 de diciembre del mismo año. Según el secretario de Educación Pública, respondía a la fe depositada en la educación nacional y se concebía como el único medio para popularizar la educación y elevar socioculturalmente al pueblo. **Debía complementarse en sus puntos clave con la Ley General de Población.**⁴⁰⁰

No es casualidad la vinculación entre política demográfica y política educativa, la cual se gesta durante la década de 1970. Y tampoco es fortuito que después de treinta años de crearse la Ley General de Población, la secretaria general del CONAPO, Elena Zúñiga Herrera señale frente a la Comisión de Población y Desarrollo de las Naciones Unidas que:

México reconoce que la educación propicia actitudes y comportamientos demográficos planeados y más afines con una fecundidad regulada... México reconoce que las poblaciones que registran mayor educación son aquellas que se

³⁹⁸ Albert Arnaut, *op. cit.*, Pág. 265.

³⁹⁹ Gonzalo Varela Petito (1996), *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*, Págs. 20 y 21.

⁴⁰⁰ *Ibidem*. Pág. 72. El subrayado es mío.

encuentran en las fases más avanzadas de la transición demográfica. La educación constituye el gran proyecto nacional... y la política de población tiene en ella uno de sus más preciados aliados.⁴⁰¹

Una de las directrices que ligaba educación con control demográfico indicaba que a mayor escolaridad de la población (especialmente de las mujeres que en este punto tenían mayor desatención del Estado y la sociedad), menores índices de fecundidad. Entonces, la expansión del sistema educativo (particularmente la educación básica) se vinculará en cierta medida (especialmente en el momento en el que se promulgan las leyes de educación y población respectivamente) con las políticas de demográficas para atender los problemas del crecimiento poblacional, sin que ello hubiera significado alguna modificación al sistema político de la época.

Se relacionó la expansión del sistema educativo con el crecimiento demográfica debido a que esta última tiene efectos en la demanda potencial de educación, así como con la definición de los recursos financieros necesarios para, por un lado, atender dicha demanda potencial, y por el otro, seguir sosteniendo el sistema educativo. Un factor preponderante de la demanda potencial es la tasa de natalidad, por lo que la falta de regulación hasta la década de 1970 propició una creciente demanda de educación media superior y superior. La creación de nuevas universidades, bachilleratos e institutos en este periodo tiene como fin atender la demanda educativa para evitar un conflicto social (el año de 1968 y sus consecuencias sociales y políticas estaban muy recientes) y mantener intacto al régimen político, corporativo y clientelar.

La expansión del sistema educativo propició una mayor centralización del aparato administrador de los servicios educativos (SEP), trayendo consigo un refortalecimiento del poder de las autoridades educativas a manos del SNTE y de su corriente dominante: Vanguardia Revolucionaria, en detrimento del grupo reformista que operaba desde la Subsecretaría de Planeación, que poco logró en su tarea de hacerse del control, financiero, administrativo y político de la SEP, ya que tampoco lograron establecer fuertes líneas de vinculación con el Secretario de Educación y por lo tanto, con el presidente de la República.

Durante el primer año de la administración de José López Portillo, la SEP estuvo bajo la conducción de Porfirio Muños Ledo quien dejó el cargo en 1977. En su lugar se nombró a Fernando Solana, quien en el sexenio anterior había ocupado el cargo de Subdirector de Planeación y Finanzas de la Comisión Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), en donde formó un grupo (en el que se encontraba, entre otros, Juan Prawda, a la postre Director de Planeación de la SEP) que fomentó la aplicación de la Investigación de Operaciones y con el cual el Dr. Ackoff colaboró en diversos proyectos. Con el nombramiento de Solana al frente de la SEP también se nombró al Dr. Emilio Rosenblueth, Subsecretario de Planeación Educativa, “por lo que la influencia de las ideas y propuestas del Dr. Ackoff continuaron permeando las actividades de la Secretaría a través de quienes habían mantenido contacto con él”.⁴⁰²

Con estas bases la SEP retomó y definió cinco enfoques de planeación para desarrollar su política educativa, algunos de los cuales se siguen usando hasta el día de hoy y otros se han ido transformando en cada periodo presidencial. * Susan Street

⁴⁰¹ Carlos Welti (2004), “Notas en torno a la transición demográfica en México y la educación”, en Elena Zúñiga Herrera (coordinadora), *Reflexiones sobre la transición demográfica y sus implicaciones sociales. 30 años de política de población*, Pág. 39.

⁴⁰² Germán Monroy y Jaime Jiménez, *op. cit.*

* El primer enfoque era el de la macroplaneación. El segundo era el de la microplaneación regional educativa, el cual tuvo su origen en el Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO, con sede en París y del cual fue presidido en la década de los sesenta por Philip Coombs. El tercer enfoque de planeación se refiere a la

señala que después del nombramiento de Solana como secretario de educación se realizaron dos cambios en la estructura orgánica de la SEP que le dieron mayor impulso y fuerza al grupo reformista que se había incorporado a la Secretaría desde la administración anterior:

Primero, la Dirección de Organización y Métodos de la Subsecretaría de Planeación Educativa pasó a depender directamente del secretario, con lo que este tuvo bajo su control el instrumento con el que se pudo iniciar la regulación jurídica de la SEP. Segundo, la Subdirección de Programación y Presupuestación de la Dirección General de Planeación se constituyó en Dirección General de Programación en la Subsecretaría de la Planeación Educativa y adquirió facultades para elaborar e integrar los anteproyectos presupuestales bajo un nuevo sistema de presupuestación por programas normado por la SPP. Estos cambios significaron para el grupo renovador la posibilidad de vincular teóricamente la planeación con la programación, al estar las dos funciones encargadas a personas del grupo reformista y al debilitar la Oficialía Mayor.⁴⁰³

Una vez establecidas las condiciones jurídicas y estructurales a modo, la SEP dio paso a una reestructuración de las líneas de mando desde su estructura central hasta sus representaciones en los estados de la República, bajo el concepto de *delegación de autoridad* que implicaba la extensión de facultades del centro a las entidades federativas. A este proceso se le llamó *desconcentración administrativa*, que implicó la creación de 31 delegaciones generales (una en cada estado de la República con excepción del Distrito Federal) cuyos delegados –personas ajenas al SNTE, profesores prestigiados, ex funcionarios y políticos profesionales-, representaban directamente al Secretario de la SEP. Este personal estaba encargado de la planeación, coordinación, elaboración del presupuesto, a nivel estatal, de los servicios federales de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, además de los servicios de educación indígena, educación física y de adultos, además de la acreditación, certificación e incorporación, y el registro de profesiones, publicaciones y bibliotecas.⁴⁰⁴ Con lo anterior:

...se promovió una coordinación entre los directores generales y los delegados al ejercer éstos facultades para operar el servicio de educación básica, que debía ser normado por los directores generales. A la vez se forzó la subordinación de los directores federales de Educación Primaria y otras autoridades de los estados al delegado, ya que todos fueron incorporados a la delegación.⁴⁰⁵

Con el establecimiento de las delegaciones se buscó acelerar la ampliación de los servicios educativos y el desarrollo equilibrado de los mismos en los estados; adecuar el sistema educativo a las necesidades específicas de cada región, mejorar la calidad de la enseñanza; elevar la eficiencia del sistema, impulsando la racionalización de los recursos humanos, materiales y financieros, y emplear a cada delegación como plataforma para la formación de personal técnico-administrativo en la gestión del sistema educativa en el nivel federal y estatal.⁴⁰⁶

desconcentración administrativa. El cuarto enfoque se vinculó a los proyectos de educación comunitaria, y el último enfoque que se empleó fue el de la prospectiva educativa. Juan Prawda (1985), *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Págs. 15 y 16.

⁴⁰³ Susan Street (1983), "Hacia un análisis político de la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP)", *Revista de Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, mayo-agosto, vol. 1, núm. 2. Págs. 245 y 246.

⁴⁰⁴ Dirección General de Planeación Educativa. SEP, *op. cit.*, Pág. 150.

⁴⁰⁵ Susan Street, *op. cit.*, Pág. 246.

⁴⁰⁶ Dirección General de Planeación Educativa. SEP, *op. cit.*, Págs. 150 y 151.

A decir de Eduardo Weiss que sigue el análisis de Street, el grupo reformista que operaba desde la Subsecretaría de Planeación, construyó un proceso de desconcentración que permitió la redistribución del poder en áreas centrales y estatales de la SEP, ello implicó un debilitamiento de las direcciones generales sobre el presupuesto así como el de la Oficialía Mayor y el grupo tradicional sobre las plazas, aumentando el poder, influencia y control del grupo reformista. Sin embargo, esta situación no se conservó permanentemente, los delegados no lograron imponer su autoridad y tuvieron que negociar con el magisterio y el sindicato la incorporación de personal sindicalizado en las delegaciones, lo que llevó a una lucha por los puestos de autoridad con saldo a favor de la burocracia charra sobre los reformistas.⁴⁰⁷

Entre los logros alcanzados en la administración de Fernando Solana se destacan: La desconcentración administrativa; el proyecto “Primaria para Todos los Niños”; el crecimiento de la educación preescolar; los libros integrados de educación primaria; el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); el Correo del Libro y la colección SEP-Setentas a cargo de Manuel Pérez Rocha.

Es importante destacar el programa “Primaria para Todos los Niños” porque a través de éste se concretó la meta establecida por Torres Bodet de atender por completo la demanda de educación primaria en todo el país. Con el programa “Primaria para Todos los Niños” se pusieron en marcha los mecanismos establecidos en la desconcentración educativa en tanto ejercicio del poder para brindar cobertura universal de este nivel educativo en todo el territorio nacional mediante un conjunto de acciones ajenas a la estructura, normas y actores establecidos en la SEP. Juan Prawda narra el funcionamiento y propósitos de estos comandos:

Después de varios intentos fallidos de incrementar la oferta por la vía de la organización formal, es decir, de las estructuras tradicionales de la Secretaría, se creó una organización paralela, tipo comando, de vida corta (desapareció a fines de 1982), con recursos líquidos abundantes (no dependía financieramente de la burocracia tradicional que autoriza el ejercicio programático presupuestal); con poder de decisión, ya que el responsable de este comando acordaba directamente con el Secretario; lo que implicó que subsecretarios y directores generales involucrados debían sencillamente obedecer; con normas mínimas de operación, como lo demuestra el manejo flexible de recursos; con un propósito único y claro, consistente en asegurar a la brevedad posible una oferta de educación primaria al 100% de la población escolar en edad de cursarla; con un solo responsable; con una altísima prioridad en la agenda formal y oculta del secretario y del Presidente de la República. Por todo ello esta organización contó siempre con el mantenimiento técnico y político que hicieron posible alcanzar su propósito

La dinámica de esta organización posibilitó el desplazamiento de recursos (dinero, personas y cosas) de una parte del país a otra en cuestión de horas; su flexibilidad, le permitió agrandarse y achicarse de acuerdo con las necesidades y de su creatividad surgieron variedad de acciones, algunas de las cuales fueron luego institucionalizadas, como los comités municipales de educación, la casa-escuela (que se liquidó años después), los albergues escolares, los programas de primaria acelerada para población escolar extraedad, el proyecto de arraigo del maestro y de recuperación del rezago educativo, así como el de niños migrantes hijos de campesinos recolectores de caña de azúcar, por mencionar algunos.⁴⁰⁸

⁴⁰⁷ Eduardo Weiss, *op. cit.*, Pág. 274.

⁴⁰⁸ Juan Prawda (1989), *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, Pág. 256.

Tras la descripción que ofrece Prawda se pueden vislumbrar un conjunto de propósitos y circunstancias que se pusieron en juego en la operación de los “comandos”. En primer lugar, es evidente que la desconcentración administrativa fue un mecanismo político para desplazar del poder central y estatal a la burocracia sindical e imponer una burocracia de corte técnico-administrativo. Asimismo, la operación de los comandos aunado al establecimiento de las delegaciones estatales dan cuenta que en ningún momento se buscó descentralizar el poder, sino sustituir a un grupo por otro y mantener el poder a nivel central, sin cambiar en absoluto la lógica clientelar y patrimonialista que caracterizaba al denostado SNTE.

Por otro lado, se puede identificar una función vehicular de las delegaciones y los comandos a través de los cuales los flujos de información circulaban de abajo hacia arriba, la planeación y la programación se distribuía del centro a la periferia.⁴⁰⁹ Igualmente, estas instancias operativas con sus estructuras ‘flexibles’ permitieron poner en marcha un conjunto de propuestas pedagógicas, programas compensatorios y estrategias de atención al rezago, muchas de las cuales fueron ideadas por el Dr. Latapí y su equipo. A este respecto, el propio Pablo Latapí menciona:

Entre los programas del Plan Maestro que elaboramos en el PNIIE se destacaban como prioridades y en primer término ‘estudios relacionados con la distribución equitativa de las oportunidades de educación’, incluyendo programas preventivos, compensatorios y remediales en el sistema escolar, así como proyectos de campo y nuevas alternativas de la enseñanza formal y no formal. Por esto considere que la Educación para Todos y la primaria para Todos los Niños que Fernando Solana* tenía en mente era una oportunidad histórica para fortalecer y dar consistencia teórica a una política de equidad y poner en práctica muchas de esas sugerencias.⁴¹⁰

En el alba del gobierno de Miguel de la Madrid el panorama financiero revelaba el declive de una época cuyas condiciones materiales, económicas y políticas sirvieron de fundamento para impulsar un desarrollo nacional sostenido. Cuando esas condiciones se vinieron abajo el modelo de desarrollo se quebró, propiciando un ajuste estructural en el gobierno y un cambio de visión sobre el desarrollo del país. Iniciaba la era de los neo-liberales.

De acuerdo con Armando Alcántara, la caída en los precios del petróleo y otras materias primas, junto con el alza en las tasas de interés en los montos de los pagos de la deuda externa a fines de los años setenta, llevaron a México a una aguda crisis económica a principios de los ochenta.

El entonces presidente de la república, Miguel de la Madrid, hizo al principio de su gobierno un llamado urgente a la comunidad financiera internacional para reestructurar los términos y condiciones del servicio de la deuda, so pena de

⁴⁰⁹ Carlos Ornelas, *Política, poder y pupitres*, op. cit., Pág. 67.

* Fernando Solana, en un acto de reconocimiento de la labor emprendida durante su gestión al frente de la SEP señala: “En esa tarea vigorosa y resuelta dentro de la SEP, hubo personas que aportaron mucho; podría mencionar, por ejemplo, a Miguel Limón, Arquímedes Caballero, Juan Prawda, Roger Díaz de Cossío, Fernando Elías Calles, Javier Barros Valero, Miguel Alonso Calles, José Ángel Pescador, Eduardo Maliachi, Rolando de Lassé, José Antonio Carranza, José Antonio González Fernández, Dante Delgado, Julieta Guevara, Alma Lourdes Ruiz, entre otros muchos que impulsaron la desconcentración administrativa con gran esfuerzo y talento personal. Pero vale decir que las ideas estructurales centrales y la visión de largo plazo venían de Emilio Rosenblueth, mientras que las ideas educativas y la visión social, en el mejor sentido del término, emanaban de Pablo Latapí... Todas esas ideas tenían que ver básicamente con la equidad y estaban inspiradas y orientadas por el grupo que conducía intelectualmente la Secretaría, en el cual el Subsecretario de Planeación educativa Rosenblueth y el asesor Latapí ocupaban un lugar preponderante”. Fernando Solana (2001), “Pablo Latapí: un testimonio”, en Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor a Pablo Latapí*, Pág. 428.

⁴¹⁰ Pablo Latapí Sarre. *Andante con brío*, op. cit., Págs. 124 y 125.

declarar unilateralmente una moratoria de pagos. Su solicitud fue atendida mediante la firma de una «carta de intención» supervisada por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. En dicha carta, el gobierno mexicano se comprometía a llevar a cabo una serie de medidas, que contempló, por ejemplo, el ajuste en las tasas de cambio, el aumento en las exportaciones, la reducción de tarifas de importación, la disminución del déficit presupuestal –que incluyó la venta de varias empresas paraestatales– y poner límites a las tasas de expansión de crédito, entre otras. El efecto provocado por estas medidas fue la recuperación de la estabilidad económica, puesta de manifiesto por la disminución de las tasas de inflación, aumento en las exportaciones –con la consecuente ganancia de divisas– y la reducción del déficit fiscal. Aunque también aparecieron algunos efectos indeseables como el aumento del desempleo, incremento en el ingreso per cápita de la población y reducción en el gasto social, afectando principalmente a los presupuestos de salud y educación. Para México y América Latina en general, los años ochenta fueron considerados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) como la «década perdida» en términos de desarrollo económico.⁴¹¹

En este sentido, para el gobierno de Miguel de la Madrid la descentralización de la vida nacional* estuvo fundamentada por “el agravamiento de la concentración de actividades económicas y de servicios sociales y administrativos en las grandes ciudades del país, principalmente en el Valle de México; la crisis por la que ha atravesado nuestra economía. Ello, provocó una atracción para la población de provincia con carencias de agua potable, vivienda, alimentación, servicios de salud y de trabajo remunerador”.⁴¹²

En este sentido, se planteaba como objetivo político de la descentralización que los estados y municipios desarrollaran funciones y competencias para atender las demandas de la sociedad, rápida y eficientemente. El objetivo social buscaba que los mexicanos lograran satisfacer “cuando menos sus necesidades básicas de alimentación, agua potable, vivienda, salud, educación y esparcimiento, en sus lugares de origen”.⁴¹³

De forma específica el Plan Nacional de Desarrollo estableció la descentralización de la educación básica y normal como una línea prioritaria para, por un lado, mejorar la calidad y eficiencia de la educación, y por el otro, como un instrumento para disminuir y eliminar las desigualdades entre regiones y grupos sociales, fortaleciendo con ello el federalismo e impulsando el desarrollo regional.⁴¹⁴

En este sentido, a partir de 1983 por decreto presidencial se crearon los Comités Consultivos para la Descentralización Educativa en los estados de la República; junto a esta medida se reorganizaron las delegaciones generales plataforma del grupo reformista en el periodo de Fernando Solana, las cuales, conservaron sus funciones no obstante, cambiaron de nombre a Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USED), al tiempo que se creó la Coordinación General para la Descentralización Educativa. Esta serie de cambios para impulsar el proceso de

⁴¹¹ Armando Alcántara (2008), “Políticas educativas y neoliberalismo en México”, *Revista Iberoamericana de educación*, OEI, núm. 48, septiembre-diciembre, Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie48a07.htm>.

* La política de descentralización estuvo inscrita en el Sistema Nacional de Planeación Democrática, en cuyo Plan Nacional de Desarrollo se señalaba que se promovería la descentralización para a) intensificar la desconcentración del crecimiento industrial, b) frenar las migraciones hacia la metrópoli y fortalecer el desarrollo de las zonas de expulsión, c) consolidar sistemas urbanos y de intercambio en el occidente del país y en el Golfo de México y, d) restringir la localización de actividades manufactureras y de servicios en la Ciudad de México para racionalizar su expansión física.

⁴¹² Secretaría de Programación y Presupuesto (1988), *Descentralización*, Pág. 13.

⁴¹³ *Ibidem*. Págs. 21-23.

⁴¹⁴ Rosario Rogel (2004), *Los laberintos de la descentralización educativa*, Pág. 288.

descentralización contó, además de la SEP, con la participación de la Secretaría de Programación y Presupuesto, el ISSSTE y del SNTE. Sobre la marcha el gobierno federal consideró necesario crear otras dos instancias para apoyar el desarrollo de la descentralización: el Consejo Estatal de Educación Pública (órgano de consulta de alto nivel del ejecutivo) y la Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública (instancia administrativa para articular a nivel directivo los servicios estatales y federal de la educación básica y normal).⁴¹⁵

La reestructuración y creación de nuevas instancias de administración y gestión en la SEP resignificó el ejercicio del poder tanto de la burocracia sindical, como el de los grupos reformistas, incluyendo el papel de los Secretarios de Educación y del Propio presidente de la República. Carlos Ornelas hace una descripción de estos hechos una vez que culminó la gestión de Solana y el grupo reformista alcanzó importantes posiciones de poder en la estructura de la SEP, poder que “comenzó a regresar a su cauce a favor del SNTE cuando comenzó la campaña del PRI por la Presidencia de la República, en 1982. Por ser año electoral, el SNTE exigió más concesiones como pago por sus tareas de promotores del voto para el partido del gobierno”.

Una vez establecida la nueva estructura y las nuevas reglas para desarrollar la descentralización educativa, impulsada por Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación Pública, el SNTE acusó de que dicho proceso era una maniobra para debilitar al sindicato y a la educación pública; por su parte:

El gobierno respondió a las críticas del SNTE a golpe de decretos presidenciales que, al mismo tiempo, daban asento jurídico a los propósitos políticos. Primero fue el del 3 de agosto de 1983, por medio del cual la delegación de la SEP en cada estado se denominó Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED) para preparar el camino. Otro, el 19 de marzo de 1984, por medio del cual se autorizaba a la SEP a firmar convenios con los estados para establecer Servicios Coordinados de Educación Pública que, se suponía, debería integrar en forma pausada los subsistemas estatales y el federal.

Con base en la retórica de la planeación democrática y los convenios únicos de coordinación entre el gobierno federal y los estatales, se firmaron varios acuerdos de transferencia y parecía que la estrategia gradual funcionaría. Pero Reyes Heróles murió en 1985 y su sucesor, Miguel González Avelar, no fue capaz de seguir adelante y transigió con el SNTE. Además, el ajuste forzado por la crisis de la deuda externa, impulsó al gobierno a contraer el gasto en educación con la consecuencia de una disminución acelerada de los ingresos de los maestros. A cambio de ello, otorgó canonjías a la burocracia vanguardista. En cuestión de meses, el profesor Jonguitud y la VRM dejaron de oponerse a la descentralización. Su estrategia fue apoderarse de ella. Ya no sólo colonizaba las instancias centrales y las direcciones federales de educación en los estados, sino que –como al final de la desconcentración- se dedicó a conquistar los servicios coordinados de educación pública en los estados.⁴¹⁶

En el fondo a ninguno de los grupos en cuestión (así como a ninguna de las fracciones en el interior de cada una de ellas), les interesaba que el poder centralizado de la SEP se delegara a los estados y municipios de la República. Sería durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari que se establecerían nuevas reglas del juego que definieron explícitamente los límites y alcances de la descentralización educativa y con ello, se redefinieron los parámetros para el ejercicio del poder.

⁴¹⁵ Dirección General de Planeación Educativa. SEP, *op. cit.*, Pág. 152.

⁴¹⁶ Carlos Ornelas, *Política, poder y pupitres*, *op. cit.*, Pág. 70.

Pese a lo anterior, y con todo y los argumentos que se han proferido que dan causa y explicación de por qué no se pudo realizar la descentralización educativa en este periodo, no debe dejarse fuera un rasgo muy importante que se definió en esta administración, a saber, la descentralización de la vida nacional y con ello, el del sector educativo, estaba fundamentada a una política demográfica que pretendía reorientar, administrar y gestionar los problemas de población que habían propiciado la crisis económicas y la continua concentración de poblaciones rurales en las zonas urbanas. Con ello se actualizaba la fórmula para propiciar el desarrollo nacional, es decir, considerar la cuestión demográfica por delante y a la educación como un eje de las políticas de desarrollo, siendo la desconcentración administrativa de López Portillo y luego la descentralización educativa con de De la Madrid, mecanismo para redefinir las estructuras de poder y abrir espacios para su ejercicio en las entidades de la república, sin que ello implicara una merma del poder central.

Descentralizar significaba al mismo tiempo redefinir el ejercicio del poder y establecer las condiciones para redistribuir las condiciones y posibilidades de existencia de las poblaciones de diferentes regiones del país, mientras que la equidad en tanto programa gubernamental se iría consolidando como un dispositivo de apoyo de la descentralización para nivelar las diferencias e igualar las oportunidades, así como para compensar las desigualdades sociales y económicas, constituyéndose así una política (o más bien una biopolítica) que define desde el poder a quién se le ayuda y quien queda fuera del programa de apoyo. En este sentido, la descentralización educativa pasará, en el gobierno de Salinas de Gortari a reformularse bajo el término de federalización educativa.

La administración de Carlos Salinas de Gortari, haciendo uso de la retórica de los mandatarios cuando asumen la presidencia de la República, impulsó un programa que denominó *modernización educativa* (como el de Echeverría que llamó al suyo *reforma educativa*), el cual puede ubicarse en dos momentos, el de consulta y diseño que encabezó el secretario de educación Manuel Bartlett de 1988 a 1992* y un segundo momento, de renegociación e instrumentación con Ernesto Zedillo que sustituyó a Bartlett de 1992 a 1993.

El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 asignaba a la modernización educativa: a) responder a las demandas sociales, b) corresponder a los propósitos del desarrollo nacional y, c) promover la participación social y a la de los distintos niveles de gobierno para contribuir a la consecución de la metas de la educación nacional. Por lo tanto, la modernización educativa significaba:

Una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil. La flexibilidad de la acción ha de acompañar a los cambios permanentes de los elementos sociales, a fin de que los ciudadanos refuercen su compromiso de incorporarse efectivamente a los procesos que tendrán lugar en el ámbito educativo. Esta incorporación es decisiva, porque el puente que vincula los fines de la modernización educativa con sus acciones concretas es la participación conjunta de los actores sociales con el Estado mexicano.⁴¹⁷

* En el primer momento, Bartlett fue el encargado de formular el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994). Este programa se hizo con base en la Ley de Planeación y con el Plan Nacional de Desarrollo, el cual fue resultado de una consulta realizada en todo el territorio nacional por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, con apoyo de los consejos estatales y municipales. En esta consulta participaron maestros, padres de familia, profesionistas, intelectuales, empresarios y representantes de diversos sectores de la sociedad, además de especialistas de cada nivel, tema y modalidad que abarcó la consulta. (SEP (1989), *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, Pág. XVII.)

⁴¹⁷ Ibidem. Pág. 17.

Sin embargo, el Programa de Modernización Educativa declara que ni los cambios en el curriculum, ni la apertura científica y tecnológica, ni la articulación entre los distintos niveles educativos, ni la formación de los profesores, ni la innovación en los métodos de enseñanza, ni la ampliación y diversificación de la cobertura educativa son suficientes:

...si no se promueve el cambio estructural del sistema educativo, cuya base sea una política de descentralización que se constituya en detonador de acciones innovadoras y en motor de otros cambios. La descentralización requiere el diseño de modelos de organización flexibles que puedan instituirse en los diversos contextos regionales y fortalezcan la solidaridad. En los aspectos técnico-pedagógicos es importante tender hacia la incorporación en los programas comunes de contenidos regionales y locales, cuidando su congruencia con los contenidos nacionales.⁴¹⁸

Además de la descentralización educativa, el Programa anunciaba una modernización de la educación básica, media superior y superior, la formación y actualización docente, la educación para adultos y para el trabajo, así como de los sistemas abiertos, la evaluación educativa y en la construcción, equipamiento, mantenimiento y reforzamiento de inmuebles educativos. Por otro lado, el Programa de Modernización se inscribía, como los programas sectoriales que le antecedían, en un Plan de Desarrollo con clara vinculación a lo dispuesto por organismos internacionales como el Banco Mundial. Un rasgo de ello, vinculado a la apertura del mercado y al desentendimiento progresivo de los derechos sociales se dejaba ver en la alusión a la flexibilización de los modelos, procesos y acciones para alcanzar las metas planteadas en el programa modernizador.

Visto desde otro ángulo, este momento de diseño del programa de modernización implicó distintas confrontaciones entre el grupo cercano al secretario Bartlett con el SNTE. Según lo cuenta Carlos Ornelas, Bartlett se concentró en arreglar los asuntos con el SNTE, formular el programa de modernización, trazar la descentralización, poner en marcha los programas compensatorios y diseñar la reforma curricular. Bartlett y su equipo no eran bien vistos ni tampoco las acciones que estaba emprendiendo, contra él se manifestó la corriente magisterial de vanguardia Revolucionaria, ni la burocracia tradicional ni siquiera por el sector modernista. A pesar de ello logró los consensos suficientes entre los segmentos altos y medios de la SEP.

Para la construcción del Programa de modernización educativa, el secretario convocó a representantes de los padres de familia, empresarios, clubes de servicio y, por supuesto, a maestros, entre ellos a los de mayor prestigio en el gremio. Asimismo, invitó a la comunidad de investigadores de la educación que lo había recibido con escepticismo; miembros distinguidos de esa congregación participaron en foros, ofrecieron ponencias, algunos incluso cooperaron en la redacción de borradores del Programa. Reclutar a esos expertos le redituó cierto crédito y abonaron al programa salinista... Asimismo, el gobierno puso mayor atención a los organismos multilaterales y a las corrientes internacionales en educación, en particular a la UNESCO. Más aún, por primera vez en la historia de la educación, la SEP entabló negociaciones con el Banco Mundial para financiar programas de educación básica. Tales hechos enfadaron al SNTE*, aunque su liderazgo estaba

⁴¹⁸ Ibidem. Págs. 25 y 26.

* Esta postura del SNTE en contra de obtener nuevas formas de financiamiento para la educación relacionadas con organismo internacionales cambio con la llegada de Elba Esther Gordillo a la dirigencia del SNTE. Miguel Alonso Raya señala que "El SNTE apoya que el Secretariado de la Internacional de la Educación mantenga conversaciones con las organizaciones intergubernamentales, tales como la UNESCO, la OIT, la OCDE y el Banco Mundial, para informarles de los motivos de la Campaña Internacional de Promoción de la Calidad de la Educación Pública y manifiesta su interés por establecer una coparticipación en la búsqueda de una educación gratuita y universal a todos los niveles.

en entredicho por un amplio movimiento de masas. La falta de claridad en el modelo educativo y sus instrumentos de operación, la tendencia de la burocracia a salvaguardar sus parcelas y las intrigas en el gabinete presidencial forzaron la salida de Manuel Bartlett de la SEP. Por encima de esos asuntos, su renuncia se debió a la oposición que mostraba la entonces nueva dirigencia del SNTE, no tanto por la reforma curricular, sino porque el secretario le restaba espacios de control en la SEP y le disminuía el número de comisionados sindicales.⁴¹⁹

Desde la perspectiva de Pablo Latapí, Bartlett le hizo una invitación directa para replantear algunas políticas e impulsar ciertos programas; la respuesta de Latapí fue:

No colaboraré con usted, pero puedo conectarlo con investigadores del CEE que quizá se interesen en asesorarlo. Yo no participaré en ese estudio, pero puede arreglarse con el CEE. En el centro hubo interés en esa colaboración y, por contrato... se preparó un estudio muy práctico que constituía una propuesta completa de reforma educativa que hubiera podido orientar el Programa Sectorial de ese sexenio. El estudio no fue aprovechado por Bartlett... Este estudio proponía un conjunto de para la reforma del sistema educativo en sus tres niveles... La primera parte era la propuesta de reforma de la educación básica, que se presentaba al secretario Manuel Bartlett, y fue elaborada por Felipe Martínez Rizo y Sylvia Schmelkes. La segunda era el Diagnóstico y alternativas para la reforma de la educación media y superior, y fue elaborada por Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel I. Ulloa. En la lista de referencias figura como. Pablo Latapí Sarre, 1989, propuesta de reforma de la educación básica, que se presenta al secretario Manuel Bartlett, y Diagnóstico y alternativas para la reforma de la educación media superior.⁴²⁰

Pero si Bartlett no supo 'aprovechar' el estudio elaborado por el Centro de Estudios Educativos que encabezaba Pablo Latapí, el sucesor de aquel, Ernesto Zedillo si lo recibió con buen agrado. Así lo expresa el propio Latapí: "*Ya me referí al estudio que... había realizado el CEE en 1989 para Bartlett; llevé una copia del mismo a Zedillo, quien lo apreció grandemente por su carácter práctico*". En otro lugar comenta sobre el papel que jugó Latapí y su equipo en los intereses de Zedillo:

El 12 de mayo de 1992 me llamó para preguntarme si podía disponer de unas tres horas para estudiar un documento, el cual, por cierto, me pedía ir leer a su oficina. Se trataba del borrador del ANMEB que iba a firmarse una semana después. Zedillo se disculpó por no haberme enviado el documento por ser extraordinariamente confidencial, y me pidió leerlo ahí y preparar mis observaciones. Cuando hube terminado, bajó a escucharme 'lápiz en mano'. A pesar de la brevedad de este periodo –menos de dos años-, de que no era yo oficialmente asesor del secretario, los años 1992 y 1993 fueron un tiempo de intensa interacción con él. Me referiré expresamente a mis contribuciones en dos campos, ambos relacionados con la Ley General de Educación: la equidad

También incluye trabajar con la OCDE y el Banco Mundial, a favor de valorar los intereses de los jóvenes y del personal educativo. Además, desde 1993, apoya la discusión internacional sobre posibles opciones de financiamiento para la educación pública, sobre las nuevas estructuras administrativas y las reformas en materia de calidad educativa a emprender, incluyendo la realización de una educación a lo largo de la vida". Miguel Alonso Raya (2002), "Por una política de Estado: La evaluación de la educación pública", en Carlos Ornelas (compilador), *Valores, calidad y educación*, Págs. 287 y 288.

Este señalamiento permite explicar por qué el SNTE no obstruyó la puesta en marcha de programas compensatorios con financiamiento del Banco Mundial establecidos por los gobiernos de Salinas en adelante hasta nuestros días. Ello también explica que los gobernantes se benefician (además de lo electoral) de la posición del SNTE respecto de las organizaciones internacionales, no encuentran un contrapeso sino un aliado en la implementación de políticas neoliberales.

⁴¹⁹ Carlos Ornelas, *Política, poder y pupitres*, op. cit., Págs. 72, 87, 88 y 90.

⁴²⁰ Pablo Latapí Sarre, *Andante con brío*, op. cit., Pág. 137.

educativa y la participación social en la educación... Fue una agradable sorpresa ver que la nueva ley incluía todo un capítulo, el III, dedicado a la equidad, en el que quedaban incorporadas las aportaciones y sugerencias hechas por el CEE durante muchos años... Algo semejante puedo decir respecto a la participación social en la educación... También en este asunto intervino con comentarios y sugerencias en los trabajos que prepararon la ley.⁴²¹

¿Por qué con Ernesto Zedillo se logró materializar en acciones concretas la llamada modernización educativa y con Manuel Bartlett no?

En primera instancia se pueden mencionar los cambios ocurridos en la dirigencia del SNTE y el relevo del grupo dirigente. En segundo lugar, el gobierno de Salinas de Gortari estuvo dispuesto a pactar con la nueva dirigencia del SNTE la modernización educativa, específicamente, la descentralización de los servicios educativos que entonces se le denominó federalización educativa.

La renovación de la dirigencia del SNTE, se presentó en el marco del programa de modernización educativa que desplegó en el sector educativo las políticas neo-liberales de liberación y ajuste macroeconómico, reformas estructurales y acercamiento estratégico con Estados Unidos.⁴²² Como se señaló anteriormente, este programa contó con la oposición del líder vitalicio del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios, entonces senador de la república. Aprovechando el descontento de diversos sectores del sindicato y fuera de éste, el gobierno de Salinas propició la salida de Jonguitud, moviendo los asuntos con sus operadores políticos cercanos (Manuel Camacho y José Córdova Montoya) para reemplazarlo por una persona leal, apartada de los conflictos internos del sindicato: Elba Esther Gordillo.

Carlos Ornelas advierte que el proyecto de Modernización de la educación y con éste, el de la descentralización educativa estuvo listo desde abril de 1990, sin embargo, el presidente Salinas retrasaba su ejecución. *Según sus asesores no eran los tiempos políticos apropiados.*⁴²³ Sin duda el escenario político desfavorable al que aludían los asesores del presidente se relacionaban con que en el Congreso el PRI no contaba con la mayoría calificada para aprobar los cambios que sugería el proyecto de modernización del presidente. Había que esperar a las elecciones federales de 1991. Otro aspecto era el cambio en la dirigencia del SNTE luego de la caída de Jonguitud Barrios y la imposición de Elba Esther Gordillo. Otro aspecto era el desgaste y vulnerabilidad de la figura presidencial después del fraude electoral que llevó a Salinas a la presidencia de la República.

Sin embargo, Prawda y Flores profundizan en otra razón de dicho retraso:

Cuando se presentó el Programa para la Modernización Educativa al presidente Salinas en agosto de 1989, este dio instrucciones para consultar con la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP) si financieramente el país podía lanzar de lleno este proceso. La SPP, a cuya cabeza se encontraba Ernesto Zedillo, recomendó esperar un tiempo prudente. La oportunidad se presentó un par de años después, cuando Ernesto Zedillo reemplazó a Manuel Bartlett como secretario de Educación en enero de 1992.⁴²⁴

⁴²¹ Ibidem. Págs. 143, 144, 147 y 148

⁴²² Carlos Ornelas (2008), *El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 13, núm. 37.

⁴²³ Ibidem. Pág. 72.

⁴²⁴ Juan Prawda y Gustavo Flores, *op. cit.*, Pág. 303.

Al asumir la titularidad de la SEP, Zedillo llevó consigo a un grupo importante de economistas, con estudios en el extranjero colocándolos en posiciones estratégicas, como a Esteban Moctezuma Barragán, en la Oficialía Mayor y más tarde como subsecretario de Planeación. Otro criterio empleo para nombrar a Gilberto Guevara Niebla en la Subsecretaría de Educación Elemental (después Básica y Normal), y a José Ángel Pescador en la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

La modernización educativa fue una acción pactada entre el gobierno federal y el SNTE, encabezado por Elba Esther Gordillo*, la cual se concretó con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN), el cual firmaron en mayo de 1992, la SEP, el SNTE y los gobernadores de los estados. En los días que siguieron a la firma del Acuerdo, la SEP firmó con los gobernadores una serie de convenio, mientras que el SNTE firmó con los mismos gobernadores convenios para garantizar la representación sindical del personal transferido a los estados.⁴²⁵

Se puede concluir que el ANMEBN fue un arreglo político y económico que respondió a los intereses de los actores involucrados: políticos, líderes sindicales, investigadores, funcionarios y algunos más; en otras palabras, se puede decir que fue un arreglo de la clase política nacional, dispuesta a seguir las disposiciones de ciertos organismos internacionales que se presionaban para que se dejara de pensar la educación en términos de gratuidad, laicidad, obligatoriedad y de corte nacionalista para que las naciones adoptaran un tiempo de educación sustentada en la calidad, equidad, eficiencia y rendición de cuentas:

Estos elementos se impulsan por un movimiento mundial de reforma de los sistemas educativos. La Declaración Mundial de Educación para Todos, 1990, en Jomtien, Tailandia expresó la preocupación planetaria por las crecientes desigualdades sociales y estableció compromisos importantes tendientes a asegurar una educación básica de calidad para todos. El documento de la CEPAL-UNESCO, de 1992, titulado, <Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad>, aportó información y propuso un ambicioso programa de trabajo para la región de América Latina y el Caribe. En México, la respuesta a este movimiento de reforma de alcance mundial, fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992.⁴²⁶

Con el arribo de Ernesto Zedillo a la presidencia de la República se revela una continuidad en las políticas educativas emprendidas por su antecesor. Felipe Martínez Rizo señala que el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, elaborado por Miguel Limón (ex asesor de Fernando Solana y ex Subsecretario de Planeación Educativa en el periodo de De la Madrid) pretendía desarrollar de forma escueta políticas relacionadas con: la educación básica y la educación de adultos; la educación media superior y superior y sobre el financiamiento de la educación en el marco del federalismo educativo.

Puede decirse que esta continuidad en las políticas educativas de Salinas a Zedillo se debe a que ambos congeniaban en el pensamiento económico neo-liberal, pero eso no explica gran cosa a la hora de hablar de la política educativa. Sin embargo, esta continuidad adquiere sentido cuando se registra que uno de los colaboradores

* Ornelas señala que cuando las negociaciones entre Zedillo y Gordillo se atoraban ésta última recurría al presidente, quien intervino a través del Jefe de la Oficina de la Presidencia, José Córdova Montoya, el presidente del CEN del PRI, Luis Donaldo Colosio, o bien, a través del Jefe del Departamento del Distrito Federal –hoy Gobierno del Distrito Federal-, Manuel Camacho Solís. (Carlos Ornelas, *Política, poder y Pupitres*, op. cit., Pág. 74).

⁴²⁵ Alberto Arnaut, op. cit., Pág. 277.

⁴²⁶ Margarita Zorrilla Fierro (2002), "Dificultades del diseño y ejecución de las políticas educativas", en Carlos Ornelas (compilador), *Valores, calidad y educación*, Pág. 228.

'indirectos' de Zedillo en su función de Secretario de Educación con Salinas de Gortari, participó en la elaboración del Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000. Con el secretario Miguel Limón:

Mi interacción con él se concretó en tres líneas: 1) La elaboración del Programa Sectorial que por ley debía publicarse en el primer año del sexenio. Durante cinco meses se trabajó intensamente, en reuniones de un pequeño grupo dirigido por él, en un texto cuidadoso; el secretario intervenía para definir y matizar cada pasaje, y el ejercicio sirvió también para que nos conociésemos mejor sus colaboradores. El texto de este programa fue de gran utilidad a lo largo del sexenio; sirvió de referencia continua para evaluar lo que se iba realizando. Fue una innovación darle tanta importancia a ese programa inicial.⁴²⁷

A este respecto Felipe Martínez Rizo dice:

La llegada a la presidencia de México de Ernesto Zedillo, anteriormente titular de la SEP, hizo que las políticas de su gobierno (1994-2000) tuvieran un alto grado de continuidad respecto a las de Carlos Salinas; por ello, en este análisis se considera que el antecedente inmediato de las políticas del gobierno de Vicente Fox es el de modernización, que caracterizó a la política educativa mexicana desde 1989 hasta 2000.⁴²⁸

Durante la gestión de Ernesto Zedillo y en perfecta coincidencia con los planteamientos educativos expresados en la gestión de Salinas, la sección mexicana del Club de Roma elaboró un informe* que fue coordinado por Victor L. Urquidi y en donde participaron en el ámbito sobre educación, connotados académicos y especialistas del campo educativo (Carlos Ornelas, Pablo Latapí, Sylvia Schmelkes, María de Ibarrola, Juan Fidel Zorrilla, Carlos Bazdresh, entre otros.), en el cual se señalaba que "la transición económica de México del proteccionismo a la apertura y a una integración mucho más amplia al mercado global hace suponer que los procesos de la educación necesitarán transformarse".⁴²⁹

⁴²⁷ Pablo Latapí Sarre, *Andante con brío, op. cit.*, Pág. 155.

⁴²⁸ Felipe Martínez Rizo (2001), "Reformas educativas, mitos y realidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, septiembre-diciembre, núm. 27, México. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>.

* El informe planteaba una serie de elementos de lo que a su modo de ver, era una educación del futuro que respondería a la necesidad del cambio antes señalado. En primer lugar, si bien se reconocía como un avance el proceso de federalización (descentralización) de la educación básica y normal efectuado en 1992, se hacía hincapié en que dicho proceso era obstruido por el SNTE, por lo que proponían que la sociedad civil en la figura de los Consejos de Participación Social terciaran entre el sindicato y el gobierno, para constituir *un equilibrio entre derechos laborales y los derechos de los usuarios*. Asimismo, el informe al Club de Roma de la sección mexicana indicaba que el eje de la enseñanza en México continuaba descansando en una pedagogía tradicional centrada en la memorización, en donde el profesor tenía un papel activo mientras que el alumno era un agente pasivo. Para revertir estas prácticas se decía que la educación del futuro debía tener dos componentes, la equidad y la calidad. Se señalaba especialmente el aspecto de la equidad como principio que trascendía la igualdad de oportunidades para permanecer en la escuela, y establecerse como igualdad de oportunidades de aprendizaje de los individuos de todas las condiciones sociales. Para ello el informe propuso reforzar y ampliar los programas de becas de diferente tipo, especialmente las alimenticias, así como impulsar proyectos compensatorios. En este mismo sentido se indicaba que la educación de adultos y jóvenes desertores debería de ampliar las modalidades de atención, incorporando especialmente las nuevas tecnologías de la información. En cuanto a la capacitación para el trabajo, el informe recomendaba que para que México pudiera competir en el mercado global requería de cientos de miles de operarios y supervisores competentes que se debían formar en poco tiempo. Para ello se necesitaba vincular la enseñanza vocacional con el mercado de trabajo y los cambios en la demanda de trabajadores. Por este motivo se señalaba como necesario usar intensamente las tecnologías de la información para avanzar a pasos rápidos en la capacitación y actualización de habilidades y saberes de los trabajadores. Por otra parte, el informe al Club de Roma indicaba que el Estado podría motivar una mayor inversión privada en la educación por medio de estímulos fiscales y una mayor participación en el gasto de los particulares por medio de la deducibilidad del costo de las colegiaturas y de los materiales escolares de los ingresos gravables por el impuesto sobre la renta.

⁴²⁹ Victor L. Urquidi (1996), *México en la globalización: Informe de la sección mexicana del Club de Roma*, Pág. 174-191.

Cuatro años después se conformó una coordinación del área educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox, en el que participaron trece especialistas de la educación (encabezados por Rafael Rangel Sostmann, rector general del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey), entre los cuales se encontraban algunos que habían participado en el informe de la sección mexicana del Club de Roma, los cuales, a su vez, consultaron a un grupo más amplio de especialistas, directivos y planificadores. A este respecto Pablo Latapí menciona:

Ya en agosto de 2000, el presidente electo empezó a organizar los trabajos para la transición formando equipos de diversas especialidades. Para los asuntos de educación escogió a Rafael Rangel Sostmann, a la sazón rector del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (el Tec), a quien yo no conocía. Éste me llamó solicitando verme; la entrevista fue en mi casa. Me pedía apoyo y orientación para integrar el equipo de educación... El Equipo de Transición del Área de Educación (en adelante Etre) estuvo integrado por 13 personas, elegidas por sus características personales, con cierta consideración complementaria a las instituciones en que trabajaban. La mayoría éramos académicos; había también ex funcionarios; si alguna institución estuvo sobrerrepresentada fue el ITESM, situación explicable dada la filiación de su coordinador. El Etre se organizó en 12 comisiones, en el que participaron más de 100 especialistas invitados. El documento se entregó al doctor Reyes Tamez, ya designado secretario de Educación Pública. Se elaboraron, además, varios trabajos* que sirvieron de base a las discusiones y no fueron publicados.⁴³⁰

Este equipo de trabajo produjo como resultado un documento que se llamó *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* el cual terminó por integrarse en el Plan Nacional de Educativo 2001-2006 (PNE) del gobierno de Fox, y siendo a su vez una continuación de las políticas educativas federales de los gobiernos de Salinas y Zedillo. Adrian Acosta Silva señala al respecto del documento bases y el PND, así como de sus antecedentes:

La estructura de ambos documentos es muy similar: 'Diagnóstico', 'Visión al 2025', 'Objetivos estratégicos', 'Objetivos particulares', 'Metas'. Asimismo, varios de los enunciados y hasta frases completas de las 'Bases' reaparecen en el PNE. Frente a la insistencia que, durante la campaña electoral, hizo el candidato del PAN a la presidencia de la república de emprender una 'revolución educativa' y una 'cruzada nacional' para reformar el sistema educativo mexicano, el documento revela, más bien, fuertes líneas de continuidad con las políticas federales del pasado, en especial, con las que siguieron los gobiernos de Salinas (1988-1994) y de Zedillo (1994-2000).⁴³¹

El documento *Bases*, dice Acosta Silva, no era un documento académico, sino una herramienta para diseñar, planear y ejecutar políticas públicas en el ámbito educativo a mediano plazo. Es así que casi todas las acciones que emprendió el gobierno de Fox fueron concebidas por el equipo de transición del área educativa, a saber, la ampliación del programa de becas, el Programa de Escuela de Calidad, el Instituto

* "Entre ellos: sobre Educación Superior (J. Rubio), Educación Permanente y el Consejo para la Educación para la Vida y el Trabajo (M. de Ibarrola), Becas y Créditos de Sostenimiento (C. Mijares), Escuelas de Calidad (J. Álvarez), Educación Indígena (S. Schmelkes), la Escuela y la organización del Sistema Educativo (M. Zorrilla), Educación Media Superior (A. Arguello), Políticas Generales (P. Latapí), Tecnologías Informáticas (J. Treviño), Participación Social (F. Rivero), Federalismo y Consejo de Autoridades Educativas (J. Álvarez), y un anteproyecto del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (F. Martínez); además, el Centro de Estudios Prospectivos- Fundación Barros Sierra realizó varios estudios utilizando sus modelos de flujo escolar, a solicitud del Etre" Pablo Latapí Sarre, *Andante con brío*, op. cit., Pág. 66.

⁴³⁰ Ibidem. Págs. 164-165.

⁴³¹ Adrian Acosta Silva (2002), "En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, enero-abril, vol. 7, núm. 14. Pág. 107-132.

Nacional para la Evaluación de la Educación y el sistema nacional de evaluación educativa, la ampliación del uso de las tecnologías informáticas (Enciclomedia), la creación de la subsecretaría de Educación Media Superior, la formalización del Consejo de Autoridades Educativas, el incremento del gasto educativo nacional a 8 por ciento del PIB, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la reforma de la educación secundaria, el impulso a la modernización de la gestión escolar y la creación de un Consejo de Especialistas^x (instancia de asesoría en materia de planeación y política educativa para el secretario de educación).⁴³²

En el Plan de Desarrollo Educativo 2007-2012 del gobierno federal recupera muchos de los planteamientos elaborados para las administraciones de Salinas, Zedillo y Fox, a saber se da impulso renovado a la utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para que los estudiantes se integren a la sociedad del conocimiento y desarrollen competencias. Esto ha implicado la incorporación de estos recursos tecnológicos en la educación básica, la formación de maestros, y ampliar la oferta educativa con la modalidad a distancia en los niveles medio superior y superior. A lo anterior hay que agregar la reactivación de los Consejos de Participación Social y la reforma al programa de Carrera Magisterial, que entre otras barbaridades que invitan a la corrupción, sitúa la evaluación de los profesores en función del desempeño de los estudiantes.

Durante 2011, la SEP propuso un 'nuevo' modelo educativo para la educación básica con base en un currículum por competencias, y fundamentado en un área nacional-humana y otra área global-competitiva, en donde el uso de las nuevas tecnologías se incorpora como elemento sustantivo. En cuanto al bachillerato, desde 2008 la SEP puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior, orientada a la construcción de un sistema de bachillerato nacional. Otro aspecto a resaltar que sigue los planteamientos de la sección mexicana del Club de Roma es el decreto presidencial de deducción fiscal de colegiaturas de escuelas privadas, desde preescolar a bachillerato.

La educación media superior: la administración del excedente poblacional

El papel que se le ha asignado a la educación media superior desde el siglo XIX hasta la actualidad ha estado encaminado a favorecer la formación de individuos para que puedan participar en el progreso y desarrollo de la nación desde diferentes frentes. Este ideal tiende a materializarse, acotarse, restringirse, problematizarse y reorientarse de acuerdo a las condiciones políticas, económicas y sociales de la población, según el momento histórico en el que se encuentre el país.

A partir de lo anterior se puede hacer un corte en la década de 1970 y situar algunas posturas respecto a la educación media superior, mismas que convergían en dos aspectos generales: por un lado se concebía como un nivel intermedio entre la educación básica y el superior que tenía que redefinirse para que sirviera de mejor manera en el desarrollo del país, por el otro, se le concebía como un problema social y político en ciernes, en la medida en que el crecimiento demográfico había producido una creciente demanda en el nivel correspondiente, así como en el nivel superior.

^x Los miembros del Consejo de Especialistas lo conformaron: Fernando Solana Morales, Miguel Limón Rojas, María de Ibarrola Nicolín, Carlos Muñoz Izquierdo, Pablo Latapí Sarre, Sylvia Schmelkes del Valle, Felipe Martínez Rizo, Roberto Rodríguez Gómez, Edgar Jiménez Cabrera, Margarita Zorrilla Fierro, Pablo Rudomín Zevnovaty, Enrique Florescano Mayet, Alfonso Rangel Guerra, Gilberto Guevara Niebla, Adolfo Martínez Palomo y Guillermo Fernández de la Garza. Pablo Latapí Sarre, *Andante con brío, op. cit.*, Págs. 171 y 172.

⁴³² Ibidem. Pág. 167.

En función de lo anterior se empieza a perfilar una política de contención, administración, redistribución y limitación de la población que demandaba educación media superior, en tanto se concebía como un punto de tránsito de movilidad social hacia la educación superior y por ende, hacia el mercado de trabajo. Esta política se ha constituido en un eje transversal a lo largo del tiempo (como las políticas de población), que tiende a caracterizarse, en mayor o en menor medida, de acuerdo a los intereses políticos del gobernante en turno y su dependencia con instancias supranacionales.

Este eje transversal para administrar la población demandante de educación media a requerido la aplicación de dos estrategias que han ido desarrollándose a lo largo de cuarenta años en un proceso lento, con muchas dificultades y pobres resultados: una estrategia cuyo eje vertical tiende a regular el acceso a la educación media en todas sus modalidades, así como a la educación superior. En la segunda estrategia se despliega un eje horizontal que ha buscado canalizar a la población que estudia en este nivel hacia otras fuentes de formación terminal de carácter tecnológico y para el trabajo. Esta política transversal de reordenamiento de la población de la educación media se ha desarrollado junto con la elaboración de otro tipo de políticas para este nivel, a saber, políticas alternativas para atender la demanda y retener a los estudiantes plasmados en programas de educación abierta y a distancia, y programas de asignación de subsidios (becas). En este mismo sentido, también se encuentran políticas de integración curricular y de gestión educativa representados por la disposición a crear un único sistema de educación media superior que de 'coherencia' a la formación de este nivel.

Estas políticas, programas y estrategias contempladas desde la década de 1970 hasta nuestros días tendrán la función de favorecer las posiciones e intereses de ciertos grupos políticos, empresariales y de académicos sobre los intereses y necesidades de la población inscrita y demandante de educación media superior.

En el crepúsculo de la década de 1960 desde la Secretaría de la Presidencia y la Escuela Nacional de Economía, teniendo como referente las ideas de desarrollo emanadas de la CEPAL, se elaboró un Modelo de Política Económica para México con el propósito de contribuir con elementos de juicio que pudieran ser incorporados a la política económica de los futuros gobiernos de la República. En lo referente a la planeación demográfica, veían necesario calcular el crecimiento de la población y prever las medidas necesarias para que llegado el momento, se aplicaran las acciones correspondientes para controlar el crecimiento de la población, teniendo como referente el crecimiento económico de la nación. Al referirse a la educación media superior, se cuestionaba el hecho que los jóvenes escogieran desde el bachillerato profesiones de tipo liberal que conllevaban el estudio en centros universitarios, en lugar de optar por carreras de tipo industrial. Recomendaban que se hiciera un trabajo de convencimiento mediante campañas para que los jóvenes optaran por la segunda opción. Esta medida iba acompañada de la formulación de programas educativos extraescolares y tecnológicos.

Jorge Bartolucci advierte que para ese entonces el Plan de Once Años de Torres Bodet no había logrado abatir el analfabetismo ni dar cobertura universal de educación básica y tampoco retener en las aulas a los niños que cursaban este nivel educativo, sin embargo:

El aumento de la cantidad de niños y jóvenes egresados de los planteles de educación secundaria, debido a la mayor cobertura alcanzada por el nivel básico, repercutió masivamente sobre la educación media superior y superior. En consecuencia, los niveles más elevados del sistema educativo comenzaron a sufrir

incrementos relativos a los de la base. La mayor cobertura escolar aunada al crecimiento demográfico, al desarrollo material del país, a los procesos migratorios y de urbanización y a las aspiraciones sociales de la población ejercieron una presión mayor sobre la enseñanza universitaria. En el contexto político posterior al 68, las necesidades políticas del partido gobernante de ganar legitimidad frente a la sociedad, el interés de los propios beneficiarios de obtener un título universitario y la importancia política y social otorgada por funcionarios y maestros de la Universidad a la expansión escolar, hicieron pensar que el límite natural del sistema de educación media superior y superior debería garantizar un lugar a cada joven de clase media que deseara incorporarse al nivel superior. Sobre la base de esta coincidencia, se decidió ampliar el sistema de educación superior público antes de que el ciclo básico estuviera en condiciones de alcanzar niveles de calidad y eficiencia escolar aceptables. A raíz de ello, las clases medias pasaron a gozar de amplias oportunidades de enseñanza en los ciclos superiores de la enseñanza pública mientras la enseñanza básica –el nivel accesible a todos los mexicanos– continuaba siendo incapaz de incorporar y retener en sus aulas a la mayoría de los niños y jóvenes en edad escolar.⁴³³

La ampliación de la educación media superior y superior entre 1970 y 1980 implicó la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), las universidades de Ciudad Juárez, Chiapas y Baja California Sur; el establecimiento de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en cuatro campus; la apertura de 16 Institutos tecnológicos regionales, para alcanzar 34 en ese periodo; la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. Además de la apertura del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Colegio de Bachilleres. A lo anterior hay que añadir la presencia de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios de la SEP a cargo de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIs) y los Centros de Enseñanza Tecnológica Industrial y de Servicios (CETIs), creada en 1971, y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), creado en 1978.⁴³⁴ Aunado a lo anterior deben incluirse las diferentes modalidades de educación abierta que establecieron la UNAM y la SEP, así como los videobachilleratos y telebachilleratos a cargo de esta última dependencia. Sin embargo, la ampliación de la oferta educativa del nivel medio superior y superior no estuvo exenta de críticas. Pablo Latapí refiere al proceso de expansión de la educación media superior y superior del sexenio de Luis Echeverría señala:

La expansión cuantitativa del sistema escolar por cuanto se presentaba sin más como una realización de la igualdad de oportunidades, a pesar de las evidencias en contrario. Al ajustarse el crecimiento del sistema a la demanda social, se estaba de hecho poniendo la educación al servicio de las tendencias inerciales de ascenso social; no se procedía conforme a otros criterios, como el de, efectivamente, procurar una 'igualación' de oportunidades o el de 'compensar' dando más a quien más lo necesita. Esa expansión, además, como se ha comprobado después, fue dejando fuera de la escuela 'bolsones' de grupos poblacionales marginados, principalmente niños indígenas y migrantes o urbano-marginales, tampoco se atendió especialmente a los desertores (hoy reconocidos como 'excluidos'), por falta de visión; no había, en suma, un propósito de 'discriminación positiva', como se dice ahora. Sería injusto, sin embargo, no reconocer otras medidas que sí favorecieron a los demandantes más necesitados, como el establecimiento de los Cursos Comunitarios o el impulso a la Telesecundaria en el medio rural; acciones

⁴³³ Jorge Bartolucci (2000), "Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM", en Daniel Cazéz, et al (coordinadores), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad? Tomo III*, Pág. 128.

⁴³⁴ María de Ibarrola (1992), "La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan (compiladores), *La gestión pedagógica de la escuela*, Págs. 242 y 243.

cuyo valor resultó también relativo, pues implicaron, de hecho, una 'educación de segunda clase' para los más pobres.⁴³⁵

La lógica gubernamental encabezada por los funcionarios reformistas de la Subsecretaría de Planeación partía del supuesto de que la expansión del sistema educativo produciría "un derrame paulatino de beneficios. Hoy se reconoce que las desigualdades educativas del país tienen su origen en esa manera de normar la expansión del sistema y se intenta corregir ese error tardíamente".⁴³⁶

Mientras tanto, Rubén Gutiérrez Gómez abarca los periodos de Echeverría y López Portillo y advierte que la política de expansión educativa fue obra e idea de un conjunto de funcionarios y académicos que adoptaron el modelo pragmático estadounidense, utilizando como herramienta la técnica de la planeación para hacer los ajustes necesarios al sistema. El eje sustantivo fue la adopción de la teoría del capital humano que establecía que a mayor inversión en educación, mayor remuneración económica a futuro para los individuos y mejoras materiales para la sociedad; el trabajador al adquirir más conocimientos y habilidades tendría las condiciones de producir más y mejor, redituándole ganancias económicas:

La apertura democrática de la educación superior en México en los años setenta, así como la adopción en esa misma época de la visión de la pedagogía pragmática y en consecuencia el reconocimiento social de las clases medias en la teoría del capital humano, que veía en la educación una posibilidad de ascenso socioeconómico, facilitó un crecimiento sin precedentes de las instituciones de educación superior con todas las repercusiones que hasta la fecha continúan presentes. Bajo esa concepción educativa, la planeación tecnocrática se da a la tarea de regular la oferta y la demanda sin cuestionar los factores que están propiciando esa situación; más bien se toman como parte formal del mismo sistema, el cual se puede afrontar con ciertas medidas 'correctivas'.⁴³⁷

Lo que debe quedar claro es que bajo ninguna forma debe considerarse que las posiciones políticas, los postulados teóricos y los mecanismos de operación de la política de ampliación de la educación media superior y superior respondieron a una misma línea de pensamiento ni a una misma posición política, académica y social en donde los individuos y grupos involucrados estuvieron de acuerdo. Este proceso que comprende la década de 1970 y una parte de la siguiente, está caracterizado por la puesta en juego de distintos intereses políticos, la confrontación de diversas trayectorias discursivas y planteamientos metodológicos que emergían desde distintas instancias, dentro y fuera del gobierno, algunas veces ubicadas en las mismas coordenadas de intereses y otras en franca oposición.

Esta configuración de intereses puede entenderse en la medida en que se reconoce que diferentes grupos, instituciones y funcionarios, desde la década de 1960, expresaron en diferentes foros e instancias propuestas para orientar y organizar la educación superior, y con ella, la educación media superior, teniendo como aspecto sustancial el aumento de la demanda de estos niveles educativos. Es así que en el Gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se conformó en 1965 la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, la cual produce un par de informes (1968 y 1970) en donde define a la educación universitaria como convulsiva y anárquica y por ello mismo, podría adquirir en un futuro dimensiones catastróficas. Por tal razón, era necesario realizar modificaciones de fondo del funcionamiento de la educación

⁴³⁵ Pablo Latapí Sarre, *Andante con brío, op. cit.*, Pág. 93.

⁴³⁶ *Ibidem*.

⁴³⁷ Rubén Gutiérrez Gómez (2001), "Planeación y orientación educativa desde una visión histórica y contextual: el caso de la UAEM", *Tiempo de Educar*, Toluca, enero-julio, vol. 3, núm. 005. Instituto Tecnológico de Toluca. Págs. 44-69.

superior, ello implicaba, por un lado, que la enseñanza superior se integrara en un solo sistema, por el otro, este nivel educativo debía formar los recursos humanos demandados por el sector productivo, aspecto sustantivo para impulsar el desarrollo del país. Una de las instituciones que se vio influenciada por las propuestas de la Comisión fue la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Otra instancia desde donde se estudiaba y planteaban líneas de acción para la educación era la UNAM a través de la Comisión Técnica de Planeación Universitaria, impulsada por el rector Javier Barros Sierra. La principal línea de trabajo de la Comisión Técnica era prever la posible demanda de alumnos y generar condiciones para atender dicha demanda. También puede hacerse referencia a la participación de instancias gubernamentales y de privadas, como el CEE, fuentes de análisis del sistema de educación superior, abocados al diagnóstico de los problemas institucionales de las universidades que permitían la elaboración de programas remediales estrechamente relacionados con la planeación institucional.⁴³⁸

Otra organización que se dedicó a analizar la situación de la educación superior fue la creada en 1971 por el gobierno de Echeverría, que se denominó Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa. Esta Comisión recopiló los trabajos elaborados por la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, la UNAM y los trabajos de 1969 y 1970 de la ANUIES. Sus conclusiones expresaban la necesidad de que se revisaran los objetivos del sistema de educación superior, atender la democratización de este nivel, su organización y eficiencia, para ello consideraban necesario establecer una planificación nacional del sistema de educación superior que a la vez que respetara la autonomía de las universidades, impulsara modificaciones su estructura académica, desarrollaran los estudios de posgrado y renovaran los contenidos de enseñanza.

En el marco de las propuestas emanadas en común por el gobierno de Echeverría y la ANUIES, se desprende el análisis respecto a la educación media superior a cargo de rectores y directores de educación superior y presentado en 1973 por el entonces Director General de Planeación Educativa de la SEP, José Antonio Carranza Palacios:

Dado que una gran parte de la población no puede continuar estudios superiores y requiere de una preparación que le permita incorporarse eficazmente al trabajo productivo, y como la etapa actual que atraviesa el país requiere de técnicos de nivel medio en los sectores industriales, agrícolas y de servicios, fue necesario analizar la situación del ciclo superior de la educación media para ver las posibilidades de adecuarlo a tales exigencias. De dicho análisis, los directores y rectores de las universidades e institutos de enseñanza superior de todo el país acordaron que el ciclo superior de la enseñanza media, con duración de tres años, debe ser más formativo que informativo, y cumplir tanto la función terminal como propedéutica. Debe capacitar al educando para el manejo de los métodos y de la información básica en las ciencias y la cultura. Debe propiciar el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva.⁴³⁹

Pero no será hasta el final de la década de 1970 que muchas de estas instancias, sus discursos y actores converjan en una misma coordenada política, emanándose de ello disposiciones de largo alcance para la educación media superior y superior. En mayo

⁴³⁸ Carlos Pallán, *op. cit.*, Págs. 349-356.

⁴³⁹ José Antonio Carranza Palacios (1973), *La educación media en México*, Trabajo presentado en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, Suiza, en septiembre de 1973. Disponible en: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res009/txt3.htm.

de 1978, Fernando Solana anunció que se estaba elaborando un Plan Nacional de Educación Superior (PNES), el cual estaba a cargo de la SEP y la ANUEIS. Al mismo tiempo, Eliseo Mendoza Berrueto, Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, y Rafael Velasco Fernández “se encargaron de dar publicidad a lo anterior, así como de emitir declaraciones a favor de la creación de nuevas carreras del nivel medio y terminal, con la idea de <evitar que tantos millones de jóvenes pongan el pie en las universidades>”.⁴⁴⁰

Luego de diferentes declaraciones emitidas a lo largo de la década de los setenta: Villahermosa y los acuerdos de Toluca (1971), de Tepic (1971) y las declaraciones de Querétaro (1975), la ANUIES emitió en 1978, en la ciudad de Puebla, el Plan Nacional de Educación Superior junto con una propuesta para constituir un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES).

El Plan Nacional de Educación Superior planteaba que la educación media superior se conformara en 3 subsistemas: a) propedéutico, b) terminal, y c) bivalente; propedéutico con entrenamiento para el trabajo. Asimismo, se indicaba que los programas de estudio tenían que ser más flexibles para la formación propedéutica para no obligar a los estudiantes a elegir un bachillerato específico de forma prematura. Además, el Plan contemplaba algunos programas de corto y mediano plazo para la educación media cuyo resultado arrojaría a) la relación y estructura de los conocimientos comunes de las instituciones de educación media superior; el famoso tronco común cuya idea provenía de lo aplicado por la UNAM en sus sistemas de bachillerato, b) establecer un sistema descentralizado conformado por nuevos centros de educación media superior y carreras cortas que cubrieran los sectores industrial, agropecuario y pesquero.

En otras palabras, se proponía ampliar la cobertura de este nivel canalizándola a alternativas no propedéuticas que tenían un carácter terminal o de corto plazo,⁴⁴¹ lo cual vino a concretarse en enero de 1979 cuando Fernando Solana anunció la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), cuyo objetivo era formar los técnicos profesionales que supuestamente requerían las diversas ramas del desarrollo nacional. Al mismo tiempo, se comenzaron a instrumentar mecanismos de interdependencia institucional mediante instancias de gobierno dedicadas a la planeación, por ejemplo, la SEP y la Secretaría de Programación y Presupuesto.⁴⁴²

Con relación a los planteamientos emanados de la Asamblea de la ANUIES efectuada en Puebla, y en particular, respecto a los programas relativos a la educación media superior, Olac Fuentes advertía en su momento:

Hay una fuerte insistencia en modificar el proceso de crecimiento de la matrícula, hasta ahora incontrolable y sujeto a las tendencias espontáneas de la demanda social. Aunque no se llega a proponer abiertamente una política restrictiva, hay una propuesta de normas selectivas, que permiten ‘aplicar el principio de capacidad o competencia académica para los estudios superiores mediante la selección racional y objetiva de los estudiantes, en función de sus conocimientos previos y su aptitud para el estudio’. Ya se sabe lo que esta objetividad significa en términos de clase en una sociedad como la nuestra. La otra

⁴⁴⁰ Guillermo Villaseñor García (1991), “La política universitaria del Estado mexicano en el sexenio 1976-1982”, en Axel Didriksson y Carlos Ornelas (compiladores), *La metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación universitaria en México*, Pág. 25.

⁴⁴¹ ANUIES (1978), *La planeación de la educación superior en México*. Ponencia aprobada en la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, en la ciudad de Puebla, México, noviembre de 1978, Págs. 69, 101-104.

⁴⁴² Guillermo Villaseñor García, *La política universitaria del Estado mexicano*, op. cit., Págs. 27 y 28.

forma de regulación consiste en la canalización de la demanda hacia niveles inferiores a la licenciatura: estudios posecundarios que no sirven como preparación para entrar a la universidad y 'carreras cortas' que se siguen al salir del bachillerato. La prioridad de este programa se expresa en la amplitud de las metas propuestas para crear en lo que resta del sexenio 112 nuevos centros que ofrezcan este tipo de estudios, que deberían llegar, en 1982, a atender 250 mil alumnos. Adicionalmente al impulso financiero, se propone apoyar el programa mediante 'una campaña de comunicación social tendiente a promover un mayor prestigio social para las carreras del sistema terminal posecundaria y las cortas posbachillerato', idea que corresponde a una concepción manipuladora e ingenua de la orientación vocacional.

Según el razonamiento oficial, este proyecto no sólo permite desahogar la presión sobre el ingreso a la universidad –situación que se califica como explosiva-, sino que cumple también otros dos objetivos: crear las agencias para la formación de los cuadros intermedios que supuestamente requiere el crecimiento económico (sobre todo en la perspectiva de reactivación apoyada en el auge del petróleo) y abre posibilidades de una acción de largo plazo que separe la enseñanza media superior de la universidad –o cuando menos la reduzca significativamente- absorbiéndola en organismos descentralizados de estructura fuertemente vertical, sean propedéuticos (Colegio de Bachilleres) o terminales (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). La intención de separar a los preparatorianos de los procesos de radicalización ideológica y política que pueden darse en la universidad es evidente.⁴⁴³

No resulta descabellada la afirmación de Olac Fuentes cuando señala la intención de separar a los estudiantes de bachillerato de los procesos ideológicos y políticos de la universidad si se considera que en la década de 1960 se utilizó la planeación en México para producir cambios estructurales en la economía y con ello prevenir posibles conflictos políticos y cambios sociales en Latino América derivados de la revolución cubana. Y es precisamente en el marco de una propuesta de un Plan Nacional de Educación Superior y de su sistema nacional de planeación permanente en donde se oficializan programas encaminados a restringir y desviar las trayectorias que los estudiantes habían seguido en el bachillerato propedéutico rumbo a estudios de carácter superior, al tiempo que se evidencia la intención de separar el nivel medio del superior.

No obstante la trascendencia de lo propuesto por la ANUIES en 1978, lo cierto es que muchas de las ideas ahí expresadas ya venían ejecutándose en la UNAM durante la década de 1970, frente a los procesos de extraordinaria demanda de educación media superior y superior a la que se veía sometida la Universidad Nacional* (en 1960 había

⁴⁴³ Olac Fuentes Molinar (1985), "El Estado y la educación superior", en Gilberto Guevara Niebla (compilador), *La crisis de la educación superior en México*, Pág. 70.

* Guardando las respectivas diferencias, resulta sorprendente los puntos de coincidencia con lo que ocurrió en Francia al respecto de las causas que propiciaron la masificación de la escuela media, en un momento histórico y social semejante al ocurrido en el contexto mexicano. El filósofo André Glucksmann señala que en Francia:

"No fue Mayo del 68 el que puso en crisis a la escuela, sino que fue la escuela en crisis la que condujo a Mayo del 68. Desde el 65 la explosión escolar ligada al baby-boom (1945) había sembrado el país de centros de enseñanza secundaria, los nuevos CES. La prolongación de la escolarización llegó a la universidad. En menos de diez años, el número de bachilleres se multiplicó prácticamente por diez. Entonces abrieron sus puertas los primeros campus, como el de Nanterre. La masificación, que se ha mantenido hasta nuestros días, desestabilizó la escuela de la Tercera República. La primaria para todos vinculaba a agricultores y obreros a la nación, seleccionado a los más meritorios para que ascendieran socialmente mediante el estudio. La enseñanza secundaria seguía reservada a los pequeños burgueses y a los propietarios o campesinos sobresalientes. A la universidad sólo accedían los hijos de las élites y lo mejorcito de las clases populares. Estratificación y ascensor social: la estructura escolar se adecuaba a la estructura de la sociedad y la organizaba. Este mecanismo bien lubricado funcionó sin demasiados contratiempos durante decenios. En 1968... el edificio universitario no respondía a la demanda. Nos asfixiábamos. Había que respirar. Las ideologías post-sesentayochistas-y subrayo el post- han contribuido a que nadie se alarme ante el analfabetismo,

70 mil alumnos en la UNAM. En 1972 había más de 168 mil). Esta situación comprende dos momentos: primero, las reformas para conformar una 'Nueva Universidad' impulsadas por el rector Pablo González Casanova. El segundo momento comprende los procesos derivados de la reforma universitaria emprendidos por el rector Guillermo Soberón.

El proyecto de reforma de González Casanova contenía tres líneas generales: a) reforma académica, b) reforma de gobierno y administración y c) reforma de la difusión política y cultural. La reforma académica implicaba la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades; la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA); la Ciudad de la Investigación, la descentralización de la UNAM con la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), que se ubicarían en distintas zonas de la Ciudad de México y área conurbana; y la apretura de las Casas de la Cultura.

Sin embargo, la salida sorpresiva del rector González Casanova, propició la interrupción y modificación de los proyectos que éste había puesto en marcha. El arribo de Guillermo Soberón implicó nuevas reformas que se dirigieron, en el mejor de los casos, en el sentido opuesto a lo planteado por González Casanova. Lo principales propósitos de Soberón fueron: a) la estabilización política de la UNAM y b) la contención de su crecimiento. Si para González Casanova, señala Rollin Kent, la democratización del acceso a la educación superior significaba ampliar las funciones de la universidad y promover cambios en la organización y el contenido de la transmisión del saber, para Soberón, la masificación significaba una amenaza para la continuidad de la universidad tradicional:

En la visión soberonista, el concepto de masificación tiene que contemplarse en términos relativos para explicar la aparente contradicción que existe entre la baja proporción de los estudiantes potenciales que, en México, acceden a la educación superior, y la imposibilidad de las universidades de atender la demanda social de educación. Una institución se masifica cuando el número de estudiantes que admite excede las posibilidades de los recursos educativos, y los grandes números, además determinan deficiencias administrativas. Parecería, entonces, que la llegada a la universidad de jóvenes de las clases media baja y de ciertas capas de proletariado constituyen una distorsión del sentido ideal de la universidad, pues estos sectores introducen nuevos valores y expectativas poco adecuados al 'culto al saber' tal y como lo entiende el discurso soberonista.⁴⁴⁴

Desde esta perspectiva, Soberón tomó diferentes medidas para regular el ingreso a los niveles medio y superior de la UNAM; para ello tenía en cuenta las propuestas de la ANUIES formuladas al inicio de la década de 1970 para canalizar la demanda de educación superior hacia otras instituciones que no fueran la UNAM y el IPN, pero principalmente fue la situación en la que se encontraba la UNAM ante la perspectiva, en 1974, de recibir una multitud de estudiantes egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y de la primera generación del CCH, en donde yacían inscritos la primera generación de profesores radicalizados por el movimiento del 68. Suspender el crecimiento de la UNAM se traducía en reducir los costos materiales y administrativos de la masificación, y con ello, desactivar el potencial político de los universitarios más jóvenes.

la brutalidad, la vulgaridad y el narcisismo que minan los patios de recreo y las aulas. Los que se dicen seguidores de un 68 machacón no las ven venir. No han previsto ni prevenido el aumento de la violencia, el desempleo masivo o la fragmentación de la clase obrera. El espíritu de mayo no ha creado estas tristes realidades, pero está claro que, rumiado como un chicle viejo, no permite sopesar los nuevos desafíos". André y Raphaël Glucksmann (2008), *Mayo del 68*, Págs. 30 y 31.

⁴⁴⁴ Kent. Rollin (1990), *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Págs. 22-25.

Soberón tomó las siguientes medidas: a) interrumpió el proyecto que González Casanova había ideado para el CCH, a saber, eliminó las opciones técnicas en el curriculum no se pusieron en práctica, b) el proyecto de la ENEP se desligó del CCH, c) el ciclo de posgrado del CCH recibió un impulso tardío y parcial, d) se aplicó desde 1975 una cuota máxima de primer ingreso de 40 mil alumnos al bachillerato de la UNAM, e) impulsó la investigación que pronto produjo prestigio y legitimidad pública a la UNAM, sin embargo, se propició con ello una desvinculación entre la investigación y la función docente, f) se fortaleció la burocracia universitaria al tiempo que se contenía los procesos que acompañaban el sindicalismo universitario, g) se propiciaba la circulación de funcionarios universitarios hacia la administración pública.

El resultado de las acciones emprendidas en la rectoría de Soberón derivó en un “franco estancamiento de la educación media superior de la UNAM, cuya influencia en el deterioro intelectual de las licenciaturas no ha sido despreciable. La insensibilidad pedagógica hacia el bachillerato ha tenido repercusiones duraderas en el conjunto de la universidad”.⁴⁴⁵

El primer trabajo de gran magnitud para atender *la cuestión del bachillerato* desde un plano interinstitucional, con la participación de diferentes autoridades gubernamentales, así como con la participación de representantes de diferentes instituciones de educación media superior y superior fue el Congreso Nacional de Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos, en 1982, que tenía el propósito de establecer criterios bases para coordinar el quehacer de las distintas instituciones de nivel medio superior. Pese a este propósito, la concurrencia entre autoridades federales (SEP) y de las universidades autónomas implica un esfuerzo para que no se generara un único modelo desde la SEP.⁴⁴⁶

La idea de celebrar dicho Congreso surge en 1979 cuando por invitación del secretario de Educación Pública, el rector de la UNAM y el director del IPN, el Dr. Jaime Castrejón Diez conformó un grupo de investigadores para realizar un estudio sobre el bachillerato en México. Este estudio que cobró el nombre de *Proyecto: Prospectiva del Bachillerato 1982-2000*, coordinado por Sara Rosa Medina Martínez y patrocinado por el Grupo de Estudios para el Financiamiento de la Educación, integrado por la SEP, la SHCP y la SPP. El objetivo de este proyecto fue analizar la educación media superior del país para proyectar las necesidades que la demanda social impondría al sistema, además de considerar las alternativas que posibilitaran mantener la atención de dichas necesidades hasta el año 2000. En este sentido, en 1981, a petición de Fernando Solana, dieron inicio una serie de sesiones de la Comisión Interinstitucional para el Estudio de los Problemas Generales del Bachillerato, la cual estuvo conformada por la ANUIES, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de la SEP, el CCH, el Colegio de Bachilleres, la ENP y la Dirección General de Educación Media Superior.

Una vez concluido el estudio la Comisión convocó a un Congreso Nacional para discutir las necesidades y problemáticas del bachillerato nacional con el fin de que, a partir del intercambio de ideas y experiencias de diferentes instituciones de este nivel educativo, se abrirá la posibilidad de establecer un sistema nacional de planeación académica del bachillerato (algo semejante a lo que había sucedido en 1978 con la educación superior) y de un tronco común congruente con el perfil nacional del egresado acorde con este nivel educativo.⁴⁴⁷

⁴⁴⁵ Ibidem. Pág. 27-29, 32 y 33.

⁴⁴⁶ Juan Fidel Zorrilla, *op. cit.*, Pág. 199.

⁴⁴⁷ Sara Rosa Medina Martínez (1996), *Educación y modernidad*, Págs. 16-40.

Del Congreso Nacional de Bachillerato celebrado en 1982 se derivaron algunas 'recomendaciones', a saber: a) que se reconociera que el bachillerato tenía personalidad propia, con objetivos particulares expresados en su tarea formativa de carácter integral. Ello implicaba reconocer al bachillerato más allá de su carácter propedéutico, también se debería promover la educación para el trabajo; además se tenía que ver el bachillerato como un ciclo formativo dirigido a un grupo de población específico. Dicho de otra manera, este es el primer acuerdo para separar la educación media de la educación superior. b) se recomendó que la duración del bachillerato fuera de tres años ordenados en periodos semestrales, c) se exhortó que se mantuviera la comunicación y el intercambio de experiencias entre las instituciones que imparten el bachillerato, d) se estableció un tronco común de conocimientos organizado en 5 áreas: lenguaje y comunicación, matemáticas, metodología, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales. Este tronco común es el antecedente institucional de lo que más de 25 años después llegó a conformarse como la Reforma Integral de la Educación Media Superior que propone un marco curricular común para las instituciones de educación media superior.*

Al respecto de la conformación de un tronco común y la voluntad de acabar con la dispersión curricular que entonces se había detectado, el propio Jaime Castrejón Diez reconocería 20 años después del encuentro en Cocoyoc:

En 1980 había ciento ochenta y tres planes de estudio distintos en el país y las autoridades, especialmente la SEP, la UNAM y el politécnico, lo que deseaban era que el Congreso acabara con tal dispersión y se buscara el menor número de planes de estudio, que finalmente se redujeron a cuarenta y tres. Sólo con el paso del tiempo, me he dado cuenta de que, en realidad, esa idea de acortar el número de programas iba en contra de la tendencia natural del aumento del conocimiento, lo que se ve en la actualidad en que hay más de trescientos planes.⁴⁴⁸

Se pensó que el problema social, político y educativo que representaba el crecimiento de la población que demandaba educación media superior y educación superior se superaría poniendo límites al número de estudiantes aceptados por los bachilleratos, así como el estableciendo modalidades formativas de carácter técnico y para el trabajo, impulsadas por las instituciones universitarias y por el gobierno, e incluso apoyadas por una fuerte campaña de publicidad que anunciaba que las carreras cortas y técnicas eran las fuentes de conocimiento para generar los recursos humanos que el sistema productivo requería para impulsar el desarrollo nacional.

El problema fue que ese sistema productivo y el modelo de desarrollo establecido hasta entonces se fueron al carajo con la crisis económica, si que decir que el sistema educativo vio reducir drásticamente sus niveles de financiamiento. Pero no fue sólo la crisis económica, también fue la presión de organismos internacionales para que el país se abriera a la economía de libre mercado y con ello, reorientara su modelo económico y su enfoque de desarrollo. Los flujos de población que demandaban

* Juan Fidel Zorrilla señala que el tronco común propuesto en el Congreso Nacional de Bachillerato en 1982 difería del adoptado por el Colegio de Bachilleres en 1975, en la medida en que las 'disciplinas filosóficas' se transformaron en 'Metodología', y la 'Lengua extranjera' se incorpora dentro de 'lenguaje y Comunicación'. En 1993, con el cambio de plan de estudios del Colegio de Bachilleres, se eliminó el área de metodología. (Juan Fidel Zorrilla, *op.cit.*, Pág. 201). Si se acepta la idea de que en la elaboración del curriculum no sólo se ponen en juego los saberes que van a conformar el plan y los programas de estudios, sino también las posiciones políticas de aquellos que están involucrados en el diseño y por supuesto, de los profesores que lo llevarán a las aulas, entonces se entiende la posición en contra de la RIEMS de los académicos que conforman el Observatorio Filosófico de México, muchos de los cuales han estado vinculados por décadas al Colegio de Bachilleres. No sólo discuten la legitimidad del la RIEMS, y la ausencia de la filosofía en su marco curricular, también están en juego diferentes posiciones políticas dentro y fuera del Colegio de Bachilleres.

⁴⁴⁸ Jaime Castrejón Diez (2002), *El bachillerato universitario: importancia, posibilidades y disyuntivas*, UNAM, México. Disponible en: <http://132.247.12.15:10003/archivoCECU/108diez.htm>.

educación media superior propedéutica siguieron aumentando, especialmente después de la crisis económica, que reforzó la idea de que a mayor nivel de educación, mayores posibilidades de movilidad social y económica, cuando la tendencia de las instituciones de educación superior, el gobierno y el sector empresarial era la opuesta. Asimismo, la reorganización territorial que acompañó al cambio económico en la administración de Miguel de la Madrid y los gobiernos que le siguieron, propició que las propuestas curriculares de muchas carreras cortas y de estudios no propedéuticos que se diseñaron para un modelo económico y una industria en declive, quedaran rápidamente obsoletos.

El desplazamiento de los centros productivos asentados en la zona centro del país hacia el norte, especialmente la zona fronteriza y también hacia algunos puntos del sur del territorio nacional, restó relevancia y pertinencia a las escuelas de formación terminal (no propedéuticas) establecidas en la zona centro de la República, propiciando su saturación y al mismo tiempo que se elevaban los índices de deserción y rezago. Además, la tendencia ya no era producir capital humano para la industria manufacturera (dicho sea de paso, en muchas zonas en donde estaban asentadas dichas industrias, con el devenir del neo-liberalismo, se convirtieron en zonas despobladas en la medida en que las localidades perdían su fuente de trabajo, afectando el hábitat social y económico de regiones enteras), en adelante se promovía la idea de formar capital humano dirigido al sector de los servicios y el comercio, para lo cual, las instituciones educativas no propedéuticas establecidas en los setenta no estaban preparadas.

Un funcionario de la vieja guardia de reformistas de la SEP, ajustando su discurso a los tiempos neo-liberales señala con precisión cuál el estado de la escuela media y cuál debería de ser en ese entonces el papel que debería jugar en el escenario nacional:

La oferta de educación media superior y superior creció con planes y programas de estudio orientados a formar personal técnico y profesional capacitado que <llenara las vacantes de empleo> que generó un sostenido crecimiento económico del país hasta fines de 1981. Así, por ejemplo, un tecnológico industrial de Durango, arrojaba egresados que ocupaban vacantes en una naciente industria forestal en la entidad... De repente, el producto interno bruto dejó de crecer al ritmo de las décadas anteriores, e inclusive decreció en los años 1983 y 1986, con lo que los grandes proyectos se suspendieron y la inversión federal, en general, se limitó. Así, los egresados del tecnológico forestal de Durango, por ejemplo, ya no encontraron cabida en un sector que absorbió todo lo que pudo absorber en el pasado.

¿Qué medida propone el funcionario reformista en cuestión?

Más que enfatizar la capacitación en ciertas ramas, algunas de ellas con posibilidad de obsolescencia tecnológica, debería enseñarse, e inclusive apoyarse el establecimiento de pequeños o medianos negocios, aunque fueran puestos de tacos, talleres de reparación, de confección, etcétera, pero productivos, lo que obliga a enseñar cómo establecer empresas, su marco legal, laboral, financiero, operativo, e inclusive se debe articular este esquema con incentivos y estímulos fiscales y crediticios para apoyar aquellos proyectos viables de estudiantes o grupos de estudiantes que egresen de esta modalidad”

Y agrega otras propuestas que hoy parecen tan actuales:

Urge establecer una política de atención a los niveles educativos de media superior y superior, transparente y explícita, que reconozca en primer lugar la

imposibilidad del Estado mexicano, y, en segundo, la inconveniencia de ofrecer educación media propedéutica y superior a toda la población que lo demande... Becar, bajo un criterio de justicia social, solamente a estudiantes de bajos ingresos, fundamentalmente hijos de obreros y campesinos, que tengan capacidad para proseguir estudios de estos niveles, previa comprobación mediante un examen de admisión... Abatir el gasto corriente de la educación media superior y superior reduciendo para ello el número de horas del personal docente frente a grupo, sin detrimento de la calidad de la educación, con la implantación simultánea de tecnologías modernas de educación tendientes al autoaprendizaje... Se deberá otorgar mayor apoyo a las instituciones que operan programas para inducir un uso más constructivo... del tiempo disponible, y evitar que el ocio conduzca a una parte de la sociedad a la farmacodependencia, a la vagancia y eventualmente, a la delincuencia y a la guerrilla.⁴⁴⁹

Por sorprendente que pueda parecer estas propuestas y otras más configurarían el escenario de la educación media superior de aquellos días y marcaran una ruta para la generación de políticas en torno a dichas propuestas. Esto es reforzado por las proposiciones elaboradas en la mitad de los ochenta para la educación media y superior por Antonio Gago Huguet, entonces Director General de Educación Superior de la SEP, y a la postre, funcionario del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL):

Para mejorar la relación entre recursos disponibles y la magnitud de la población en las instituciones de educación superior, la opción más viable es disminuir paulatinamente el crecimiento de la matrícula... La opción de seguir creciendo y mejorar al mismo tiempo me parece una utopía, sobre todo si además debe hacerse con menos dinero. En la opción de reducir el crecimiento jugaría un papel decisivo la desviación del flujo de la presión social hacia las carreras postsecundaria. Para ello habría que sustituir progresivamente las preparatorias y los planteles equivalentes con escuelas de carácter terminal. En este contexto se ve incongruente que las universidades sigan impartiendo el bachillerato y, mucho más, que insistan en prácticas como las del pase automático. Para modificar la distribución de la matrícula en la licenciatura hay que orientar, como ha venido haciéndose, a los estudiantes de bachillerato, pero al mismo tiempo hay que fijar números clausus al ingreso por carrera. Confiar en el poder de convicción de los orientadores y al mismo tiempo mantener indefinidamente grandes las escuelas que ya son grandes es un error que se viene cometiendo desde hace mucho tiempo.⁴⁵⁰

El fortalecimiento de esta tendencia y su institucionalización se manifiesta a principios de la década de 1990 con la evaluación –a solicitud de Manuel Bartlett, secretario de educación- que realizó Philip Coombs a la educación superior en México y con la creación de las Universidades Tecnológicas. A decir de Lorenza Villa Lever:

En este contexto, la relación de la educación superior con el sector productivo y con el desarrollo tecnológico enfrenta a los países con escasos recursos económicos al reto de definir una estrategia que les permita emprender un modelo de desarrollo industrial modernizador, que incorpore los avances de la ciencia, la tecnología y la competencia internacional, y que rompa con las inercias en la cultura de la población en relación con el desempeño laboral y la formación de los recursos humanos que se incorporan, día a día, a las nuevas formas de producción de bienes y oferta de servicios. Como una de las respuestas a esa búsqueda se crea en México el Sistema de Universidades Tecnológicas, inspirado en los Instituts

⁴⁴⁹ Juan Prawda, *Logros, inequidades y retos, op.cit.*, Págs. 108, 109, 122, 125, 126 Y 129.

⁴⁵⁰ Antonio Gago Huguet (1985), *Algunos problemas de la educación superior*, Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Nacional de Orientación Educativa, México.

Univesitaires de Technologie (UIT) de Francia, con el objeto de preparar un nuevo tipo de mando medio técnico que satisfaga, en ese nivel, las necesidades del mercado de trabajo en los ámbitos industrial y de servicios.

A partir de este interés explícito del Estado y con base en el diagnóstico hecho para el Programa de Modernización Educativa sobre la educación superior en México, se emprendió un estudio sobre nuevas opciones de educación superior para el país. En él participaron la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, la UNAM, y Philip Coombs, presidente del International Council for Educational Development de Estados Unidos y asesor externo del Secretario de Educación Pública de México, quienes analizaron las experiencias de formación profesional de algunos países de gran crecimiento económico, tales como Francia, Estados Unidos, Alemania, Gran Bretaña, Japón y Canadá, con el objetivo de definir un nuevo modelo pedagógico que permitiera crear una opción diferente de educación superior para el país, la cual ayudara, por una lado, a vincular de manera más efectiva la formación profesional con los sectores productivos, y por otro ofreciera a los estudiantes nuevas opciones de formación y de desempeño profesional.⁴⁵¹

Las Universidades Tecnológicas se crean en 1991 y son instituciones que ofrecen estudios posteriores al bachillerato, con una duración de dos años, a cuyos egresados se les otorga el título de “técnico superior universitario”. La formación que reciben los estudiantes que ingresan a estas universidades se concentra en una capacitación para atender a las demandas de las empresas locales en donde están ubicadas dichos centros de estudios.⁴⁵² Esta relación entre la formación de los alumnos y el aparato productivo local se entiende en la medida en que se ve que en el financiamiento de las Universidades Tecnológicas concurren el gobierno federal y el de los estados en donde se establecieron, además que se cobran cuotas a los estudiantes, así como a los empresarios locales por servicios prestados a estos últimos.⁴⁵³ Y recurriendo a la misma estrategia de mercadotecnia y captación de estudiantes que una década anterior con el CONALEP y otras ofertas de educación para el trabajo, el gobierno federal efectúa pláticas en bachilleratos a posibles demandantes, además de que ofrece recorridos en la Universidades Tecnológicas. Estas acciones se inscriben en una estrategia más amplia en donde se llevan a cabo campañas a nivel nacional para promocionar a estas universidades como una opción con amplias posibilidades de empleo, desarrollo profesional y buena remuneración económica.⁴⁵⁴

Pablo Latapí describe el origen de estas Universidades tecnológicas, las cuales respondieron más a una decisión política que educativa:

Poco tiempo después me trasladé a París, invitado a formar parte de la Representación Permanente ante la UNESCO. Bartlett hizo varios viajes a París ya por ser miembro del Consejo Ejecutivo de ese organismo internacional, ya con el fin de firmar un acuerdo con el gobierno francés respecto a los Institutos Universitarios Tecnológicos (IUT), instituciones de educación superior con carreras cortas y aplicadas, que México quiso replicar; lo hizo con las universidades tecnológicas que inició precisamente Bartlett. <Bien –me dijo Bartlett-, nunca le he preguntado qué opinión tiene usted de estos IUT, para adaptarlos en México; ¿qué le parecen?> reflexione y le contesté: <Le seré franco: creo que usted está cometiendo tres

⁴⁵¹ Lorenza Villa Lever (1997), “En busca de nuevas formas de vinculación escuela-empresa para la formación profesional (el caso de las Universidades Tecnológicas y de la Escuela de la Volkswagen en México)” en Rosalba Casas y Matilde Luna (coordinadoras), *Gobierno, academia y empresas en México*, Págs. 311-313.

⁴⁵² Rollin Kent y Rosalba Ramírez (1999), “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *un siglo de educación en México II*, Pág. 317.

⁴⁵³ Lorenza Villa Lever, *op.cit.*, Pág. 315.

⁴⁵⁴ Pedro Flores Crespo (2009), *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*, Pág. 23.

errores. El primero es acudir al extranjero, siendo que en México tenemos perfecta capacidad para diseñar nuestras instituciones; es introducir una dependencia innecesaria. El segundo error es vincular a la economía francesa el equipamiento de las instituciones que se piensa crear, siendo que nuestra industria depende en 95% de la economía norteamericana. Y el tercero, el IUT es un modelo que resultará muy caro para nosotros por ser intensivo de capital y requerirá que sus instalaciones y equipos sean actualizados en forma continua. Creo que había otras soluciones más adaptadas a nuestra realidad, para abrir nuevas opciones académicas de nivel superior con carreras cortas>. Bartlett se quedó callado unos momentos y sólo dijo: <Fue una promesa de campaña del presidente Salinas>. ⁴⁵⁵

En el mismo año en que se inauguraban las Universidades Tecnológicas y en plena efervescencia que los preparativos del Tratado de Libre Comercio (TLC) producía en la burocracia modernista, estatal y académica, un funcionario del IPN a cargo de la educación media de esa institución anunciaba que con el TLC llegaba a su fin el proceso de reforma económica, ello produciría un cambio en las bases de la organización social. Por ello, la formación de recursos humanos implicaba fortalecer el trabajo formativo de técnicos profesionales del nivel medio superior de esa casa de estudios para dar respuesta oportuna al TLC, cumplir con el Programa de Desarrollo Educativo 1989-1994 y al proceso de modernización educativa. En este sentido, señalaba el funcionario, la respuesta que debería brindar la educación tecnológica al TLC requería que se buscara más una calidad tecnológica y menos una calidad pedagógica, además era necesario hacer un análisis permanente de la oferta educativa a partir del comportamiento del mercado de trabajo junto con la creación de carreras enfocadas a la producción y al movimiento de mercancías. Finalmente recomendaba que se vinculara la experiencia productiva de los estudiantes como parte fundamental de sus experiencias de aprendizaje. ⁴⁵⁶

Al respecto del estudio encabezado por Philip Coombs, Pablo González Casanova da cuenta de las 'sugerencias' que hizo para mejorar la calidad de la educación superior en México, entre ellas, las que concernían al nivel medio superior: a) encontró que las universidades eran demasiado autónomas a pesar de que el gobierno contribuía en mayor medida en su financiamiento, b) apoyó a quienes proponían la separación de las preparatorias de las universidades, c) criticó el que se diera más apoyo financiero a la educación universitaria en detrimento de la educación básica de los sectores más pobres del país, d) no comprendió por qué tras la crisis del petróleo de los ochentas México siguiera aumentando el número de estudiantes en el nivel superior, e) Atribuyó el 'crecimiento excesivo' de las universidades a un temor a los problemas sindicales y al incentivo de una política gubernamental que concede de manera proporcional mayores subsidios según el aumento de estudiantes, f) recomendó que las universidades cortaran los lazos con el bachillerato, además de que consideró una 'caricatura de universidad' el 'pase automático', g) se opuso a la admisión de aquellos estudiantes que no estuvieran preparados para recibir educación universitaria, por lo que propuso un sistema de exámenes generales separados de las universidades y de la pedagogía del estudiante, h) propuso apoyar la educación a distancia que había recibido mucho impulso comercial, sin embargo no la vinculó con la educación presencial. ⁴⁵⁷

Asimismo, González Casanova subraya que el informe que se desprendió de este estudio de la educación superior se convirtió en la base de las creencias, la argumentación y la política educativa que domina al México neo-liberal. Además

⁴⁵⁵ Pablo Latapí Sarre, *Andante con brío, op.cit.*, Págs. 138-140.

⁴⁵⁶ José Jorge Chinchillas Chávez (1991), "Capacidad de respuesta del nivel medio superior ante el TLC", en *Historia y porvenir de México ante el Tratado de Libre Comercio*, Págs. 90-93.

⁴⁵⁷ Pablo González Casanova (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Págs. 37-40.

advierte que los planteamientos derivados de este informe coinciden con las argumentaciones internacionales en materia educativa del neo-liberalismo y con las tesis más respetables y serias acerca del incremento de la calidad académica y la equidad social.

Pero eso no fue todo, las ideas emanadas del estudio dirigido por Coombs también generaron sus 'fans' en el circuito académico-burocrático de la SEP en las figuras de Luis Eugenio Todd y Antonio Gago Huguet, quienes publicaron un libro en Monterrey cuyas tesis sobre la universidad mexicana estaban en la misma línea discursiva del informe de Coombs, a saber: a) que la dependencia del subsidio público de las universidades era insostenible, b) acabar con la gratuidad de la educación superior, c) aumentar las colegiaturas y proponer becas para los estudiantes más pobres, d) las universidades deben disminuir gradualmente la matrícula de educación media superior e) la educación debería centrarse en troncos comunes en función de comercios comunes, versatilidad industrial y los cambios tecnológicos y científicos, f) luchar contra un tipo de universidad 'antitécnica' y crítica de las clases dominantes.⁴⁵⁸

Sin duda todas estas propuestas, discursos y prácticas en torno a la educación media superior y superior se inscriben en el conjunto transformaciones que se fueron produciendo en la educación superior en el mundo y en Latinoamérica específicamente. Se puede hablar de que muchos gobiernos, sin duda el de México, comenzaron a adoptar el modelo de universidad estadounidense* cuyo referente práctico era y sigue siendo, sin duda, el sistema de educación superior de Chile, impuesto en 1981 por el dictador Augusto Pinochet, que siguió las doctrinas neo-liberales de su 'asesor personal' Milton Friedman.

Pero también se puede ver la influencia que llegaría a tener en la educación media y superior la declaración de Bolonia en 1999, en donde cerca de una treintena de rectores de distintas universidades de Europa firmaron una *Carta* en donde se diagnosticaban los problemas de la educación superior europea, además de incluir un conjunto de propuestas para solucionarlos. Entre otras cosas, la declaración de Bolonia privilegia la formación profesional en detrimento de una formación general, humanista y cultural:

Se trata de tomar en consideración una tendencia internacional que pretende potenciar el carácter profesionalizador de la educación universitaria y sus vínculos con el mercado. Las consecuencias de esta tendencia son múltiples y profundas, puesto que invitan a un replanteamiento de las funciones y finalidades tradicionalmente arraigadas en la universidad, y sobre todo, del espíritu de sus

⁴⁵⁸ Ibidem. Págs. 40 y 41.

* El modelo de educación superior estadounidense, que tiende a incorporarse en las universidades latinoamericanas de buen agrado por los gobiernos neo-liberales, se 'filtra' a través de ciertos organismos internacionales de financiamiento y asesoría como el BM, el FMI, la OCDE, entre otros. Este modelo puede caracterizarse como aquel que: a) fomenta una menor participación del Gobierno en el financiamiento de la educación superior (ello no quiere decir que abogue por la privatización absoluta del financiamiento), en la misma medida que impulsa una mayor participación del mercado en los asuntos de las universidades, b) promueve una lucha por los recursos públicos y privados en donde las universidades 'compiten' entre sí para obtener fondos y atraer estudiantes, c) tiende a borrar progresivamente las distinciones entre el sector público y el sector privado de la educación superior; el primero se ve en la necesidad de buscar financiamiento privado para sobrevivir, y el segundo tiende a solicitar mayores recursos públicos para sus sostenimiento y expansión. d) impulsa políticas de admisión selectivas de estudiantes y docentes, e) establece políticas de evaluación de resultados de las instituciones de educación superior para controlar el uso de los recursos invertidos, f) propicia y aumenta la participación de agentes externos a las universidades que inciden en la elaboración de reglas y normas de la vida universitaria, especialmente en cuestiones sobre equidad y diversidad étnica de los estudiantes, g) extiende y promueve el cobro de colegiaturas en las universidades públicas, h) hace una diferenciación y regionalización entre las universidades del mundo. (Daniel Shugurensky y Carlos Alberto Torres (2001), "La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista". *Perfiles Educativos*, UNAM, México, tercera época, año/vol. XXIII, núm. 092, Págs. 20-23). Lo anterior favorece la elaboración anual de 'listas de las mejores universidades del planeta, que sirven de vitrina global para promocionar a académicos, patentes, funcionarios, proyectos y servicios.

modelos históricos como el humboldtiano, en el que los objetivos profesionalizantes son secundarios.⁴⁵⁹

No está demás señalar que los planteamientos sobre la educación media superior y superior, desde aquellos expresados en el informe de Philip Coombs, pasando por los funcionarios de la SEP, así como aquellos que justifican la creación de las Universidades Tecnológicas y los provenientes del modelo estadounidense de universidad se reflejaron en los discursos gubernamentales, como es el caso del Programa de Modernización Educativa de Salinas, en el Programa de Desarrollo Educativo de Zedillo y también en los planteamientos de la ANUIES.

Por ejemplo, en la firma del Convenio General de Vinculación entre el sector productivo y el sistema educativo, el entonces secretario de educación Manuel Bartlett señalaba que:

El sector educativo tiene en sus planteles una futura fuerza de trabajo para el desarrollo nacional cercana a los dos millones de técnicos y profesionales; contamos con una amplia red de universidades, tecnológicos, planteles de educación técnica profesional y técnica media y centros de capacitación para el trabajo; esta infraestructura representa un enorme potencial para la transformación de la industria nacional. Vinculando la imaginación al esfuerzo del empresariado mexicano, será un instrumento fundamental, eficiente, para la modernización del país en beneficio del bienestar colectivo.⁴⁶⁰

En la década de los noventa, la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) en concordancia con el programa educativo del gobierno de Zedillo expresaba su intención de incrementar la proporción de la matrícula de la educación tecnológica en los niveles medio superior y superior:

Respecto a la educación media superior se señalaron, entre otras cosas, promover un sistema eficaz de orientación educativa y profesional; avanzar en la definición del perfil y la identidad del bachillerato; sustentar los procesos de selección en criterios de igualdad de oportunidades; atender y formar a los estudiantes en los diversos aspectos que inciden en su maduración personal (conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de la justicia y desarrollo emocional y ético); promover la consolidación de aspectos de carácter formativo... que mejoren las competencias de los estudiantes en el uso del español, las ciencias, la lógica, las matemáticas, las lenguas extranjeras y la informática; impulsar la profesionalización de los maestros de la educación media superior; reforzar las habilidades pedagógicas de los maestros; revisar e impulsar las tareas de planeación y evaluación de la educación media superior.⁴⁶¹

Las declaraciones de la CONAEMS dejaban claro una maduración de las tendencias adoptadas en las políticas de educación media superior y superior de los años ochenta, a saber, canalizar la demanda educativa hacia opciones tecnológicas y terminales, fortalecer los procesos de selección de la población demandante de este nivel, se ve una adopción en el discurso de competencias básicas y se impulsa la idea de planeación y evaluación de la escuela media. Además se deja ver la intención de unificar el bachillerato avanzando en la "definición de su perfil e identidad". Al final de

⁴⁵⁹ J. C. González Faraco, A. Luzón y M. Torres, (2009), "Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, núm. 1.

⁴⁶⁰ UAM (1991), *Universidad Pública y los reclamos de la producción*, Pág. 18.

⁴⁶¹ Víctor Martiniano Arredondo Galván (2001), "Perspectivas de la enseñanza media superior en el umbral del siglo XXI", en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coordinadores), *Educación media superior. Aportes*, Pág. 120.

la gestión de Zedillo, la SEP informó que dicho avance se concretó en un documento. *Curriculum del bachillerato general. Fundamentos.*⁴⁶² Este documento sería el referente inmediato de la RIEMS impulsada por el gobierno de Calderón.

Ahora bien, estas tendencias y enfoques adquiridos por la ANUIES y el gobierno federal durante la década de 1990 y que son la piedra angular de las políticas de educación media superior y superior en los gobiernos de Fox y Calderón, tienen como telón de fondo el estudio y el correspondiente informe elaborados por la OCDE en 1996, por encargo del gobierno mexicano. El proceso de elaboración de dicho estudio e informe fue el siguiente: previamente, desde 1994, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP se encargó de organizar y dirigir a un grupo de funcionarios y especialistas en la elaboración del Reporte sobre Políticas de Educación Superior en México que sirvió de base informativa para el trabajo que un grupo de examinadores de la OCDE y que facilitó la realización del estudio sobre las políticas de educación superior en México, el cual contó con la participación, por una parte, por funcionarios y expertos educativos de renombre nacional y por el otro, a un grupo de examinadores extranjeros.⁴⁶³

Entre las 'recomendaciones' que presentó la OCDE en su informe de 1997 para la educación media estaban: a) crear una Subsecretaría de Educación Media Superior que se hiciera cargo de normas y procesos para la admisión equitativa de los aspirantes *aptos* para este nivel, b) organizar la convergencia entre subsistemas tanto de la educación media como en la superior, c) desarrollar los servicios de tutoría y de orientación para estudiantes del nivel medio y superior, d) ampliar considerablemente el sistema de becas para los jóvenes, e) facilitar la progresión de un nivel de calificación a otro: trabajador calificado, técnico profesional, técnico superior especializado, profesional y posgrado,⁴⁶⁴ f) desarrollar el nivel técnico y suprimir el nivel intermedio entre el bachillerato y la licenciatura, g) hacer partícipes a los actores económicos y a los profesores en la definición de programas de estudio, h) respaldar permanentemente los trabajos del CENEVAL.⁴⁶⁵

Juan Fidel Zorrilla realiza algunas observaciones relativas al estudio presentado por la OCDE con respecto a la equidad y la pertinencia. En cuanto al primer aspecto, Zorrilla advierte que, a pesar de que durante mucho tiempo los sectores pobres de la sociedad lograron cierto grado de movilidad social asociada a los estudios universitarios que lograron obtener, el informe de la OCDE califique al nivel superior de inequitativo. En este sentido, Zorrilla señala que es necesario distinguir entre las desigualdades sociales y la pobreza presentes en la sociedad mexicana y el sistema educativo que por su funcionamiento califica de inicuo ya que sólo beneficia a un número reducido de estudiantes. Para la OCDE el problema se ubica en la proporción de quienes egresan respecto a los que ingresan; por lo tanto, la eficiencia terminal se establecerá como el indicador por excelencia para medir la equidad del sistema educativo, ya que a través de éste se podrá abundar en las causas que inciden en los bajos índices de eficiencia terminal de las instituciones, por ejemplo, factores relacionados con el rezago y la deserción.

En cuanto al segundo aspecto, Zorrilla menciona que la OCDE consideró que históricamente el sistema educativo nacional ha funcionado de forma independiente del contexto social. La recomendación de la OCDE se encaminaba, entonces, a que la pertinencia en la formación de los estudiantes podía realizarse en la medida en que se profundizaran los vínculos entre el sistema educativo, la economía y la sociedad,

⁴⁶² Ibidem. Pág. 121.

⁴⁶³ Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *op.cit.* Pág. 160.

⁴⁶⁴ Víctor Martiniano Arredondo Galván, *op.cit.*, Págs. 122 y 123.

⁴⁶⁵ Pablo González Casanova, *op.cit.*, Págs. 42 y 43.

permitiendo que estos dos últimos sectores participaran con las instituciones públicas en la elaboración del currículum, por ejemplo, estimulando a las instituciones de educación a efectuar trabajos para las empresas: estudios, investigaciones, formación continua de personal e incitar a las instituciones a involucrarse en el desarrollo económico local y a formar creadores de empresas.⁴⁶⁶

A pesar del discurso modernizador y pro-globalización que caracterizan las propuestas realizadas en el informe de la OCDE respecto a la educación media y superior, es evidente que muchas de ellas no hacen más que recuperar los planteamientos elaborados por funcionarios, investigadores, instituciones y organizaciones privadas desde la década de 1970 a la fecha. Aspectos como la contención del flujo de población demandante de educación media y superior, su desviación a alternativas de carácter terminal y técnico y su vinculación con el sector productivo, así como la voluntad añeja de homogenizar en un solo sistema a todas las instituciones de educación media, sus currículums, la evaluación, la enseñanza y al profesor de este nivel, no son ni mucho menos, planteamientos innovadores de Coombs, la OCDE, o de los gobiernos neo-liberales, sino que tienen larga data en la educación media, por lo menos desde la década de 1970.

Más importante resulta situar las formas en que las ideas pedagógicas y educativas sobre la educación media y superior se incorporan a las políticas de gobierno, lo que representa la asignación de presupuesto, posiciones en la burocracia, pero también influencia, prestigio y relaciones. Se pueden identificar dos formas de llevar a cabo este enlace entre las ideas pedagógicas y educativas con el poder político. Una de ellas se manifiesta mediante la relación directa de ciertos especialistas de diferentes ramas del saber, organizados en asociaciones o como 'agentes libres', con sectores del poder político y la burocracia estatal. Es la clásica relación clientelar y corporativista que se pone en juego cuando el grupo político accede al gobierno incorpora y coloca en ciertos lugares de la burocracia o con acceso a cierto financiamiento a los productores de ideas, lo que no significa que esta condición esté ajena de tensiones con respecto a otros grupos que llegaron de la misma forma pero con otros intereses.

La segunda forma, sin desprenderse de su lógica clientelar y corporativa, se inscribe en la lógica global de intercambios y negociaciones en donde el saber toma sobre el poder político un papel de mayor relevancia. Aquí los grupos e individuos reunidos en un organismo 'ciudadano' cuyo 'alejamiento' del gobierno les procura mayor legitimidad, ponen en juego sus saberes sobre ciertos aspectos del sistema educativo en la forma de estudios, investigaciones, informes y colaboraciones especiales que comparten no sólo con el gobierno, sino también con organismos internacionales, los cuales basan muchas de sus 'recomendaciones' sobre educación en dichos trabajos.

Una vez que ciertos grupos políticos arriban al poder y 'deciden' seguir las 'recomendaciones' de estas instancias supranacionales, las traducen en forma de proyectos, cargos en instituciones centralizadas o descentralizadas, programas y políticas que abarcan diferentes ámbitos, y que en muchos casos son encomendadas a los especialistas que elaboraron los estudios, investigaciones e informes en un primer momento.

Es así que puede identificarse una ruta en la que fluyen las ideas y sus creadores circulando en distintos planos del ámbito educativo, estatal y no gubernamental, nacional e internacional. Algunos de los expertos en educación que formaron parte en el equipo mexicano que colaboró con el grupo de examinadores de la OCDE, también

⁴⁶⁶ Juan Fidel Zorrilla, *op.cit.*, Págs. 162 y 163.

formaron parte en el trabajo emprendido en 1996 por la sección mexicana del Club de Roma, en el ámbito de educación, el cual, entre sus propuestas para integrar a México a la globalización y el papel de la educación media superior proponían que “quizá valdría la pena tomar en serio la recomendación de un grupo de expertos de la OCDE, en su informe sobre la ciencia y tecnología en México, de separar las preparatorias de las universidades, creando un bachillerato nacional, como ocurre en los países europeos”.⁴⁶⁷

Después de haber presentado este escenario de discursos, prácticas, relaciones de poder y políticas en torno a la educación media superior y superior es necesario preguntarse ¿Qué implica para las instituciones de educación superior representadas en la ANUIES y para el gobierno la administración de la demanda de educación media superior y superior y su reorientación a ofertas no propedéuticas? ¿Qué se pone en juego cuando dichas ofertas no propedéuticas se les vincula con el mercado y con el desarrollo del país? ¿Implica lo mismo para todas las instituciones de educación media y superior las políticas de redistribución de la demanda educativa? ¿Qué papel juega en todo esto las propuestas de distintas instancias nacionales e internacionales de conformar un sistema articulado de instituciones de educación superior y de media superior? ¿Cómo se inscriben los discursos sobre la igualdad de oportunidades y la equidad en la reorientación de la demanda educativa?

Ante todo hay que advertir que lo que subyace en las políticas de administración de flujo de población demandante de educación media y superior es la voluntad de decidir sobre la población quiénes pueden ingresar a la educación media superior y superior, y quiénes no; las modalidades educativas a las que podrían tener acceso, el tipo de formación a su alcance, el tamaño de las escuelas idóneas para esta población y hasta lo que tendrían que hacer en su tiempo libre para no caer en las redes de la vagancia, la drogadicción y el crimen. Esta política de administración de la vida de la población joven tiene implícitos mecanismo de rechazo, exclusión y expulsión del sistema educativo que poco a poco van adquiriendo la forma liberal por excelencia: la libertad y responsabilidad del individuo.

Bajo la premisa de que el Estado no tiene capacidad de brindar educación superior a toda la población, es decir, que ya no puede (o debe) hacerse cargo de ésta, se apela a la libertad del individuo quién toma las decisiones que mejor le convienen sobre su trayectoria formativa y profesional en función de los recursos que tiene disponibles, sin embargo, también se alude a que dichas decisiones corren exclusivamente a cargo del individuo que las toma. En este sentido, se va constituyendo una lógica meritocrática que indica que es responsabilidad exclusiva del individuo desarrollarse profesional, social y económicamente en el mercado laboral y en la sociedad, y serán sus capacidades las que determinaran su desarrollo productivo, si tiene o no éxito, así como el lugar que puede tomar en la sociedad. El individuo no está solo en su empresa, para ello cuenta con un sistema educativo que le ofrece determinadas opciones (predominantemente técnicas y de corta duración) que lo prepararan para dicho fin.

Es así que el aprendizaje en la escuela y el desempeño laboral no son asunto del sistema, del Estado y del conjunto de funcionarios, especialistas y políticos que participan en la política educativa, sino que es asunto exclusivo del individuo. Esta lógica comenzó a establecerse en la segunda mitad de los años ochentas y terminó por aceptarse socialmente y de legitimar la actuación del Estado hasta finales del siglo XX. La idea predominante ha sido desde entonces que el sistema educativo brinda igualdad de oportunidades, mientras que al individuo le corresponde aprovecharlas

⁴⁶⁷ Víctor L. Urquidí, *México en la globalización, op.cit.*, Págs. 190-193.

para desarrollar sus capacidades. Y para aquellos individuos que presentan desventajas con respecto a los demás el mismo sistema ofrece mecanismos compensatorios de carácter asistencial, u otras opciones educativas extraescolares para nivelar esas desigualdades.

En el fondo lo que subyace es la voluntad de hacer corresponder a la educación media y superior a las necesidades y lógica de un mercado que se caracteriza por ser flexible, pragmático, volátil, global (o sea, ni de aquí ni de allá) y concentrado en la ganancia como principio de actuación.

Para orientar y reorientar la demanda educativa de los niveles medio superior y superior a las necesidades principios y criterios antes mencionados se necesitan tres condiciones que el sistema educativo mexicano se ha dado a la tarea de construir con más fracasos que logros a lo largo de tres décadas:

Primero, realizar una operación de diferenciación de las instituciones de educación superior en función del papel que se les asigne en el 'desarrollo del país, por ello sus propósitos, financiamiento, estructuras y poblaciones responderán a intereses específicos. Segundo, establecer un mecanismo de distribución de la población demandante de educación media superior y superior. Tercero, conformar para cada uno de los niveles señalados un sistema que permita organizar y realizar las tareas de reorientación de la demanda, la administración de los recursos, conformar el curriculum y operar los mecanismos de evaluación y de los mecanismos compensatorios, así como del funcionamiento de nuevas modalidades educativas no escolares.

En cuanto a la diferenciación de las instituciones, Hugo Aboites distingue tres grandes circuitos de educación superior. El primer circuito lo componen un reducido grupo de universidades consideradas las mejores del país (UNAM, UAM, IPN, entre otras), que se inscriben como espacios conectados con la red global de instituciones de educación superior, cuya tarea primordial es la generación y difusión de conocimientos especializados de alto nivel. Su tarea apunta a la producción de investigaciones con criterios y niveles internacionales, la conformación de posgrados orientados a la investigación, difusión académica de alto nivel y la vinculación con empresas y corporaciones nacionales y extranjeras. Su finalidad es conformar cuadros y conocimientos de alto nivel.

El segundo circuito de instituciones de educación superior la comprenden instituciones públicas y privadas (universidades, tecnológicos e institutos), dedicadas especialmente a la docencia bajo un discurso de calidad. En estas instituciones se acumula la mayoría de la población atendida en instituciones públicas y comprende la mayor parte del gasto federal, sin embargo se presiona para que se aumenten las colegiaturas y se busquen otras fuentes de financiamiento (estatal, municipal y privada). En este circuito se busca que la educación que se brinda incida de forma determinante en el desarrollo económico, a través de la formación de capital humano, moderno y globalizado, que se incorpore a las áreas de la economía de servicios, comercio y de producción industrial nacional.

El tercer circuito lo integran las instituciones de educación privada de mediana y pequeña capacidad, sujetas a estándares mínimos de calidad y de regulación comercial en donde se permite el lucro más no los abusos. En este circuito se localizan instituciones públicas que brindan formación técnica (como las Universidades Tecnológicas), y las que no cubren los criterios de desempeño y capacidad de las

instituciones del segundo circuito. La finalidad de estas instituciones es servir de alternativa de último momento a la demanda de educación superior.⁴⁶⁸

Pero la precariedad de este último circuito se manifiesta en su ilegitimidad educativa; alrededor del 80 por ciento (800 mil jóvenes) de la matrícula de las instituciones de educación superior en México no están reconocidos oficialmente por su baja “calidad” educativa. En realidad sólo el 55 por ciento de las instituciones de educación superior, públicas y privadas, cumplen con los estándares de “calidad” que impone el Estado.⁴⁶⁹

Una vez descritos los diferentes circuitos en los que se inscribe a las instituciones de educación superior sigue indicar cuál es la segunda condición relacionada con la gestión de la población demandante de educación media y superior. Esta condición se vincula con la ‘cultura’ de la evaluación y su instrumento por excelencia: el examen.

La cultura de la evaluación, dice Aboites, no se reduce a un procedimiento administrativo, sino que aspira a ser una totalidad con muchos niveles y expresiones, que tiende “a tocar el todo a través de una de sus partes. El todo es la particular cultura de la evaluación que propone en los hechos el proyecto oficial de modernización educativa”.⁴⁷⁰ En este sentido, la cultura de la evaluación se valora como un componente indispensable en la construcción de una sociedad democrática, basada en la igualdad de oportunidades y la equidad, ya que dicha cultura de la evaluación se compone de instituciones y normas reguladoras de las relaciones sociales, los sistemas de conocimiento, los valores y las creencias de los individuos.⁴⁷¹ Ahí la necesidad de socializar entre la población la idea de que la posibilidad de que un miembro de la sociedad ingrese al nivel medio superior o al nivel superior es algo que depende exclusivamente del esfuerzo de dicho individuo, “y todavía más concreto, de los resultados por él obtenidos en el examen de selección”.⁴⁷²

En este contexto el examen debe reconocerse como un instrumento para distribuir a la población dentro del sistema económico de acuerdo a las opciones que se han establecido, *a priori*, para sus integrantes. Díaz Barriga señala que el examen aparece en las prácticas educativas y en los primeros planteamientos pedagógicos con la finalidad de determinar el rendimiento de los estudiantes y seleccionarlos para alguna cosa, en este sentido y basándose en las ideas de Lauwerys y Scalón advierte:

Si bien en estos aspectos (rendimiento/selección) se encuentra muy vinculado el problema de la competencia. Es necesario tener presente que la competencia que se establece en la universidad medieval y la competencia que promueve la sociedad industrial, son teleológicamente diferentes, ya que en la primera se busca el dominio de un saber; mientras que en la segunda se procura definir el lugar que en la producción tenga un individuo.⁴⁷³

En función de lo antes expresado el papel que el examen como criterio UNICO para seleccionar, distribuir y redistribuir a la población demandante de educación media y superior juega de diferentes formas en cada uno de los circuitos señalados por Aboites. Así que, para el primer circuito de universidades calificadas como las mejores del país, es muy importante emplear algún tipo de examen:

⁴⁶⁸ Hugo Aboites (1998), “Evaluación de estudiantes y el sistema de educación superior en el siglo XXI”, en Axel Didriksson (coordinador), *Escenarios de la educación superior al 2005*, Págs. 49-57.

⁴⁶⁹ La Jornada. 1º de noviembre de 2011.

⁴⁷⁰ Hugo Aboites (2000), “Examen único y cultura de la evaluación en México”, en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coordinadores), *Evaluación académica*, Pág. 111.

⁴⁷¹ Ibidem.

⁴⁷² Hugo Aboites, *Evaluación de los estudiantes*, op.cit., Pág. 50.

⁴⁷³ Ángel Díaz Barriga (1996) *Ensayos sobre la problemática curricular*, Pág. 76.

Porque no se trata de instituciones que hayan nacido especialmente para desarrollar esta función (la de seleccionar estudiantes), sino de instituciones que forman parte de lo que en su momento fue la propuesta de educación superior pública y abierta de un proyecto de sociedad menos excluyente. Esto se tradujo en un canal de oportunidades sociales, la posibilidad de acceso a un espacio de discusión, de desarrollo personal y profesional, algo inusitado para muchos jóvenes; el florecimiento de expresiones de alto nivel del conocimiento del país, bajas colegiaturas y una política abierta de admisiones. Por estas razones seguirán atrayendo a un número importante de jóvenes. De ahí la necesidad de un mecanismo eficaz para detenerlos y para comenzar a borrar esa imagen <conservadora> de universidad que todavía tiene gran parte de la sociedad.⁴⁷⁴

La función que tiene en este circuito el examen es la de *detener* el flujo de población que proviene del nivel medio superior, y con ello *diferir* en el tiempo y el espacio su ingreso al siguiente nivel educativo, o bien, *repeler* a la población demandante hacia las instituciones educativas de los otros dos circuitos. Para las universidades de este primer circuito es muy importante mantener un nivel bajo de admisión de estudiantes de primer ingreso por que su finalidad es destinar los decrecientes recursos que les brinda anualmente el gobierno a tareas de investigación, desarrollo tecnológico, posgrados, apoyo al sector productivo y a actividades de difusión académica y formación de estudiantes de posgrado.

En lo que se refiere a las instituciones de educación superior del segundo circuito:

También en este nivel aparecen claramente las funciones de rechazo, derivación y control de flujo que se mostraron en el primero. Pero se aplican de manera muy específica, asumiendo formas que incluso pueden considerarse como funciones adicionales. En primer lugar, porque en la lógica del planteamiento entre educación y desarrollo debe darse un aumento en la matrícula de educación superior en este segmento. La evaluación de los solicitantes es un mecanismo que permite que, a ojos de los conductores actuales de la educación superior, se trate de un proceso racional y ordenado. En segundo lugar, la evaluación de los estudiantes permite que estas instituciones puedan actuar de manera más eficaz como una regulación del flujo de egresados hacia el mercado de trabajo. Es decir, cuáles instituciones deben aumentar su matrícula, en qué carreras y en qué momentos para responder a las cambiantes demandas del mercado de trabajo, son cuestiones que se facilitan con la existencia de un mecanismo institucionalizado de control como es el examen de los demandantes.

En tercer lugar, en la medida en que el aumento previsto es mínimo en comparación con la demanda anual y acumulada, la función de rechazo y derivación se vuelve muy importante. De manera más concreta, la evaluación de los estudiantes se convierte en el mecanismo mediante el cual se deriva hacia el tercer circuito, el de la educación privada, a aquellos solicitantes rechazados de este circuito. Así, el examen de admisión permite establecer y ampliar en el nivel nacional, y de manera única y estandarizada, las tendencias que ya ocurren en las instituciones del primer círculo. De hecho, ya se encuentra instaurada la tendencia de hacer nacional el Examen Nacional de ingreso a la Educación Media Superior y el correspondiente para la Educación Superior (EXANI-I, EXANI-II) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL, que son básicamente los que se aplican en la UNAM.⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Hugo Aboites, *Evaluación de los estudiantes*, op.cit., Pág. 52.

⁴⁷⁵ Ibidem. Págs. 54 y 55.

En las instancias que integran el tercer circuito de instituciones de educación superior privada la evaluación de los estudiantes cumple una función de legitimación y no de selección, ya que su papel es la de fungir como depósito de estudiantes que no han tenido cabida en las instituciones de educación superior de los dos primeros circuitos:

El planteamiento explícito diría que en la medida en que los círculos primero y segundo tiendan a restringir aún más la oferta a los millones de jóvenes, este sector se convertirá en la última red disponible. Pero el carácter clasista de esta propuesta global es evidente: en la medida en que la clase media rechazada del primero y segundo circuitos tenga en la educación privada su última oportunidad, en esa medida se está diciendo que no queda ya lugar alguno para las clases trabajadoras y otras similares. Una vez expulsadas –por la combinación de exámenes y costo de colegiaturas- del primer y segundo circuitos, es decir, de las instituciones públicas cuya gratuidad y política abierta de admisiones antes les ofrecía una oportunidad mayor, el tercer circuito queda esencialmente como una falsa alternativa por su alto costo y/o por su carácter de capacitación. Las clases formadas por los asalariados o pequeños artesanos, productores agrícolas, de servicios e industriales no tendrán acceso a este nivel educativo salvo por la presencia-aún más marginal que la actual- que harán posibles los programas de becas y préstamos. En este sentido, la evaluación de los estudiantes participa de manera más activa y eficiente en la construcción de una propuesta global de educación superior donde su carácter clasista resulta cada vez más estructural. De esta manera, aún en este circuito, la evaluación de los estudiantes se presenta como algo que esencialmente tiene muy poco que ver con lo académico. El pasar exitosamente el examen no asegura el ingreso a la educación superior en ninguno de los tres circuitos. En ese sentido la evaluación académica no existe como criterio determinante.⁴⁷⁶

Ahora bien, es necesario incorporar en el análisis la presencia en cada uno de los circuitos de instituciones de educación superior de modalidades de educación superior abierta y a distancia, * las cuales fungen como instrumentos para ampliar la cobertura de este nivel educativo y desahogar la “presión” que se ejerce sobre las modalidades tradicionales. Desde los años ochenta diversas instituciones universitarias han recurrido a estas modalidades que tienen como base el uso de nuevas tecnologías de la información. El mismo uso le han dado los gobiernos en sus distintos niveles, por ejemplo, el Sistema de Bachillerato a Distancia del Gobierno del Distrito Federal o el Proyecto de Educación Superior Abierta y a Distancia de la SEP el cual está diseñado para:

⁴⁷⁶ Ibidem. Págs. 56 y 57.

* Frente a lo antes expuesto es necesario señalar que en las últimas dos décadas se han introducido dos mecanismos para apoyar la distribución y reorientación de la demanda educativa de la educación media y la superior: La puesta en marcha de modalidades educativas a distancia y semi escolar que siguen la línea de la educación abierta establecida desde los años setenta, la cual tiene como finalidad ampliar la oferta educativa para atender la demanda de estos dos niveles de educación. Estas modalidades se inscriben en el discurso de la sociedad de la información y su base es el empleo de las nuevas tecnologías de la información. Estas modalidades de educación no presencial y semi-presencial son empleadas por las instituciones de educación superior de los tres circuitos aludidos por Aboites y representan una alternativa para las instituciones de educación media superior y superior, no sólo porque representan un desahogue de la demanda educativa a la que se ven sujetos, también representa un nivel menor de inversión para dichas instituciones en comparación del coste que implica crear nueva infraestructura educativa, (aunado a que esta última opción va en contra de los señalamientos de los organismos internacionales), así como una forma más inmediata de legitimidad y reconocimiento político y social. El segundo mecanismo empleado por las instituciones de educación superior de los tres circuitos son las becas o subsidios económicos asignados a los sectores de la población más desfavorecidos económicamente. Su presencia institucional en el ámbito educativo se sitúa en los programas de subvención de la educación pública del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), de Salinas de Gortari; el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) de Zedillo, así como el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (OPORTUNIDADES) de Fox y Calderón los cuales son una continuación de los dos primeros, con la salvedad de que en este programa se extiende la asignación de becas hasta el nivel bachillerato. A partir de entonces la aplicación del subsidio en la forma de becas ha sido aplicada por distintas entidades federativas con gobiernos de todos los partidos políticos, reproduciendo así el modelo de ‘solidaridad’ neo-liberal que no concede derechos, sino que reconoce beneficios a través de apoyos a sectores focalizados considerados marginados.

Responder con calidad y equidad al reto de la ampliación de cobertura, así como a las expectativas de superación académica de miles de jóvenes. Es una alternativa central y un complemento armónico de otras modalidades educativas, así como una alternativa viable para dotar de competencias a los millones de jóvenes mexicanos que buscan una educación de calidad y una inserción más ventajosa en los mercados laborales.⁴⁷⁷

No obstante todo lo anterior, es necesario cubrir la tercera condición para realizar una administración efectiva, 'legítima' y oportuna de la población en edad de cursar estudios de media superior y superior, a saber, la constitución de un sistema de educación media superior (y de nivel superior), que permita que todas las acciones antes descritas se desarrollen a partir de una planeación nacional, que de sentido al conjunto de atribuciones jurídicas, recursos presupuestales, organizativos y políticos comprendidos en este sistema con el fin de que se alcancen los objetivos trazados para este nivel en concordancia, por supuesto, con la educación superior y el mercado nacional y global.

En lo que respecta al sistema de educación superior la ANUIES plantea en perspectiva que en el año 2020:

Gracias al compromiso efectivo del gobierno federal, de los gobiernos de las 32 entidades federativas y sus municipios, de los poderes legislativos y de la sociedad civil en su conjunto, las instituciones de educación superior de México integran un vigoroso sistema de educación superior, que forma profesionales e investigadores de alto nivel, genera y aplica conocimientos, extiende y preserva la cultura, tareas que realiza con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales... En el año 2020 el conjunto de IES se ha transformado en un gran sistema en el cual cada una individualmente, y el SES como tal, se caracterizan por la interacción que mantienen entre sí y por su apertura al entorno estatal, regional, nacional e internacional... Gracias a esfuerzos sistemáticos de reordenamiento de la oferta y orientación vocacional, que atiende al postulado de pertinencia, se ha logrado una redistribución de la matrícula en cuanto a niveles y áreas del conocimiento, tanto en las IES públicas como en las particulares, de manera tal que la proporción de egresados en cada área y en cada entidad responde a las necesidades de los diversos sectores económicos y sociales.⁴⁷⁸

En lo que respecta al nivel medio superior el camino que se ha elegido por el gobierno federal, con el apoyo de su consejo de especialistas de la SEP y la colaboración de la ANUIES, es la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) emprendida por el gobierno de Felipe Calderón y que representa la consumación de distintos esfuerzos por integrar a las instituciones de este nivel educativo desde hace tres décadas. La RIEMS debe ubicarse en dos direcciones: a) aquella que la vincula con la educación superior y b) la que tiene como fin articularla con la educación básica.

En cuanto a la vinculación de la RIEMS con la educación superior, la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, establece que:

Del análisis de las características de la oferta de educación media superior en el país y de la población en edad de cursarla, así como de los cambios que se han desarrollado en este nivel en años recientes y los que se observan en el mundo se desprende la siguiente propuesta curricular, la cual *tiene como objeto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Este sistema busca

⁴⁷⁷ SEP (2010), *Comunicado 201*. Disponible en: <http://sep.gob.mx/wb/sep1/bol2010809>

⁴⁷⁸ ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, Págs. 139 y 140.

fortalecer la identidad del nivel en un horizonte de mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad. Para ello se proponen tres principios básicos que deben estar en la base de un consenso global: a) reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, b) Pertinencia y relevancia de los planes de estudio, y c) Tránsito entre subsistemas y escuelas.⁴⁷⁹

En palabras del titular de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la RIEMS:

Consistió en tratar de estructurar un sistema ordenado de educación media superior, donde hubiera no solamente un conjunto. Es éste, en buena medida, el propósito de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Lo que se hizo, en ausencia de atribuciones, fue un gran pacto nacional de adhesión al conjunto de definiciones que están representadas en el Sistema Nacional de Bachillerato.⁴⁸⁰

En este sentido, para los hacedores de la RIEMS, la diversidad de planes de estudios y de modalidades de la oferta educativa no tienen por qué conducir a la dispersión académica, por lo que en cuanto al primer principio se declara que:

Las instituciones de educación media superior tendrían que acordar un núcleo irreducible de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros. Todos los alumnos deben acceder a esta base común, por lo que todas las instituciones de EMS deben asegurar que en sus planes de estudio esta base común esté debidamente reflejada.⁴⁸¹

A partir de agosto de 2001 se estableció el Consejo para la Planeación de la Educación Media Superior quien lanzó una convocatoria para que las instituciones de educación de este nivel educativo revisaran sus planes y programas de estudio y los adecuaran a lo dispuesto en la RIEMS. Es de este modo que el Sistema Nacional de Bachillerato: “establece un mismo perfil de egreso para todos los bachilleratos que decidan su adhesión y este perfil de egreso, según los instrumentos de la propia reforma se consigue integrando en él los mapas curriculares, los campos disciplinares a que los acuerdos secretariales refieren”.⁴⁸²

Es de este modo que la RIEMS propone un núcleo irreducible de conocimientos y destrezas (competencias) que derivan en un perfil de egreso (o desempeños terminales compartidos). Este núcleo irreducible de conocimientos y destrezas se traduce en la adopción de un Marco Curricular Común (MCC) que articule los ofertas curriculares de de las distintas instituciones de educación media del país. El MCC comprende una serie de *desempeños terminales compartidos*, expresados en términos de competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y disciplinares extendidas (propedéuticas) y competencias profesionales (para el trabajo). En cuanto al principio de pertinencia y relevancia en los planes de estudio se señala que:

⁴⁷⁹ SEP (2008), *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEMS-SEP, México. Disponible en: http://www.sems.udg.mx/riems-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf. El subrayado es mío.

⁴⁸⁰ Miguel Ángel Martínez (2011), “Bachillerato: una opción plural para los jóvenes”, *Revista Educación 2001*, México, septiembre, núm. 196. Pág. 7.

⁴⁸¹ SEP. *Reforma*, op. cit., Págs. 42 y 43.

⁴⁸² Miguel Ángel Martínez, op. cit., Pág. 8.

La pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno. Si la educación no es pertinente habrán de generarse problemas diversos; uno de ellos es una mayor proclividad de los estudiantes a abandonar estudios que representan un beneficio insuficiente frente a la inversión de esfuerzos que supone. Los planes de estudio deben atender la necesidad de pertinencia personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. La pertinencia en los estudios implica dar respuesta a los jóvenes que desean seguir estudiando y a quienes requieren incorporarse al mundo del trabajo. Asimismo, deben ser acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento y con la dinámica del mercado laboral, tanto regional como nacional.⁴⁸³

Finalmente, en lo relativo al tránsito entre subsistemas y escuelas que responde al tercer principio del Sistema Nacional de Bachillerato, se ve a este proceso de migración dentro del sistema como una forma de combatir la deserción, ya que evitar el 'libre flujo' de la población entre una escuela a otra, entre una modalidad propedéutica a una terminal, o viceversa (que es más difícil), resulta un factor de deserción. Por ello se dispone que las instituciones educativas del nivel medio, sin importar sus características, propuestas curriculares y enfoques educativos se constituyan en un corredor de certificados parciales y constancias de estudios válidas en cualquier escuela comprendida en el Sistema Nacional de Bachillerato. Así se podrán revalidar los estudios aprendidos en una institución y ser continuados en otra. Ahí la clave del MCC, en donde las competencias funcionan menos como unidades de aprendizaje y más como vehículos de información –desempeños- que se decodifican mediante una evaluación estandarizada que validan lo "aprendido".

Cuando la RIEMS menciona que el MCC comprende una serie de desempeños terminales compartidos, alude a productos finales, no a procesos formativos, y esto no es más que otra forma de decir que lo que se busca es la producción de conductas observables que se medirán a través de diversos instrumentos; el sistema educativo sigue, por lo tanto, instalado en la tecnología educativa establecida en la reforma de Echeverría de la década de 1970. Igualmente, la referencia de los aprendizajes deseados alude al discurso de las competencias, pero la propuesta metodológica para trabajar dichas competencias responde a los recursos técnicos de la tecnología educativa, especialmente la carta descriptiva con algunas adecuaciones.

En realidad el MCC no responde a una filosofía sobre la educación o a una pedagogía por competencias, más bien es un formato flexible a través del cual se procura 'formatear' el curriculum de las instituciones de educación superior imponiendo como referente universal del aprendizaje *los desempeños terminales*, para hacer factible y viable, desde el punto de vista institucional (ahí el fundamento del Sistema Nacional de Bachillerato), la adecuación curricular a los requerimientos del mercado (pertinencia), así como la posibilidad de que los alumnos transiten de un subsistema y una modalidad a otras, lo que además posibilita y legitima la distribución y reordenamiento de la demanda educativa dentro de las instituciones de educación media, y por supuesto, hacia los tres circuitos de instituciones de educación superior por medio de los mecanismos de evaluación anteriormente señalados.

Ahora bien, al situar la RIEMS con relación a la educación básica (de preescolar a secundaria), es necesario hacer hincapié en que la RIEMS se inscribe en un conjunto de reformas que se han venido realizando desde el inicio del siglo XXI y que se concretan con la Reforma Integral de la Educación Básica que tiene como objetivo la

⁴⁸³ Ibidem. Págs. 44 y 45.

formación de los estudiantes de nivel básico a partir del desarrollo de competencias para la vida. Lo anterior implica una articulación de los planes y programas de estudios de preescolar, primaria y secundaria, como se dijo, a partir de la noción de competencias y el logro de Estándares de Curriculares que funcionan como descriptores del logro y definen aquello que los estudiantes demostrarán (en teoría) al concluir un periodo escolar:

Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.⁴⁸⁴

Los Estándares Curriculares, que son el equivalente de los *desempeños terminales compartidos* en la RIEMS, se organizan en cuatro periodos de tres grados cada uno:

Estándares Curriculares		
Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Fuente: SEGOB. Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

Para evaluar las competencias que el estudiante desarrolle entre un periodo escolar y otro se desechará la boleta de calificaciones y el sistema numérico, en lugar de ello se utilizará una Cartilla de Educación Básica en la que se registrara el progreso de cada alumno durante su educación básica. Esto implica que se eliminen los certificados de educación preescolar y primaria y en lugar del de secundaria se emitirá un certificado de educación básica.

Una vez que se apruebe la obligatoriedad de la educación media superior (el 20 de septiembre de 2011 el senado avaló dicha obligatoriedad) este nivel educativo se inscribirá como el quinto periodo escolar; la RIEMS con su Marco Curricular Común y sus desempeños terminales compartidos posibilitaran la articulación del sistema educativo desde la educación básica hasta la educación media superior de cara a una “mejor” gestión y distribución de la demanda de estudios postobligatorios a través del Sistema Nacional de Bachillerato. Todo esto en un marco de reordenamiento de la población demandante de espacios en la educación media y su respectiva canalización a los circuitos de la educación superior, así como a las nuevas modalidades abierta y a distancia.*

Esta política de gestión de la demanda educativa tiene redonda en beneficios de distinto orden; en el plano político implica la contención del problema social derivado de la demanda del servicio educativo, y a su vez, el mantenimiento y legitimidad del sistema político y los grupos de poder (académicos, medios de comunicación) que apoyan dicha política. En el plano económico los beneficios apuntan a una racionalización de los recursos financieros y a una adecuación de la política educativa

⁴⁸⁴ Secretaría de Gobernación (2011), *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, Diario Oficial 18 de agosto de 2011, México. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

* De acuerdo con Rodolfo Tuirán, después de aprobarse la obligatoriedad de la educación media superior “en los próximos 10 años se requiere aumentar en 3 millones de estudiantes –cantidad equivalente a la matrícula actual- la población escolar en las instituciones de educación superior, para lograr una cobertura de 60 por ciento. Lo anterior implicaría un incremento similar al logrado en los 60 años previos”. La Jornada. 1º de noviembre de 2011, *op. cit.*

del nivel medio y superior respecto a las políticas de financieras y de desarrollo emanadas de los dictámenes de ciertos organismos internacionales (BID, OCDE, BM, FMI).

En el plano del mercado implica un fortalecimiento de la mercantilización de los servicios educativos, a saber, mayor presencia de fabricantes y proveedores y distribuidores de servicios de informática, cómputo y de servicios para la modalidad a distancia, abierta y semiescolar; mayor demanda y ganancias de empresas dedicadas a la evaluación como el CENEVAL; ampliación del mercado de servicios de asesoría y consultoría a cargo de especialistas de la educación vinculados con distintas esferas del gobierno; mayor competencia en el mercado de los libros de texto y especializados en donde salen beneficiadas las principales empresas editoriales.

En el plano de los circuitos del archipiélago de lo político sobresalen un conglomerado de asociaciones, organizaciones, colegios, centros y sociedades de la sociedad que brindan un conjunto de servicios especializados, asesorías y proyectos a los centros de decisión de la política educativa gubernamental a través de ciertas partidas presupuestales. Por último se encuentran un conjunto de gestores informales (coyotes) dentro de la burocracia educativa que sirven de conexión entre el sector público y el mercado de servicios y el comercial.

EL BACHILLERATO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL (1998-2011)

Hablar de la política educativa del Gobierno del Distrito Federal (GDF) es, en primera instancia, hablar de una serie de objetivos, estructuras, programas, procesos y actores que se inscriben en el devenir del sistema educativo nacional y en este nivel de estudios en particular. En este sentido, la política de bachillerato del GDF participa, en su especificidad, en los mismos temas de la agenda federal: gestión de la población que demanda educación media; establecimientos de mecanismos para regular el ingreso de dicha población al sistema de bachillerato a su cargo; mantiene una posición discursiva, pedagógica, política y económica respecto a la formación tecnológica, para el trabajo y propedéutica; asimismo, guarda ciertas posturas frente a la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato; y por supuesto, expulsa cierto número de jóvenes de las escuelas bajo su cargo, y al mismo tiempo, produce mecanismo de atención para regular el flujo de jóvenes que ingresan y egresan de sus escuelas.

No obstante que la política de bachillerato del GDF participa del sistema educativo nacional en los factores arriba señalados, esta participación se realiza desde un programa de gobierno representado por la izquierda institucional, el Partido de la Revolución Democrática (PRD), el cual le imprime rasgos y perspectivas particulares a cada uno de los ámbitos de gestión de la población que demanda servicios educativos en el sistema de bachillerato a cargo del GDF, gobernado desde 1997 por tres administraciones cuyos gobiernos están vinculados al PRD.

Sin embargo, el devenir de este partido político y la forma en que se constituyó, no permiten hablar de un partido con una estructura homogénea, y por lo tanto, no puede hablarse tampoco que haya existido una misma línea de gobierno, ni los mismos principios de gobernabilidad en las tres administraciones que han gobernado la Ciudad de México, lo que supone, en los hechos, una forma diferente de concebir, diseñar y operar la educación media en el bachillerato del GDF.

En este sentido, en un primer momento se presentará una descripción de los antecedentes ideológicos y los movimientos políticos enarbolados por la izquierda mexicana, de la cual una parte de ésta llegó a conformar el PRD. En un segundo momento, se presentarán las políticas educativas del nivel medio que corresponden a los gobiernos de Cuauhtémoc Cárdenas, Andrés Manuel López Obrador y Marcelo Ebrard, resaltándose sus diferencias, articulaciones y contradicciones.

El devenir de la izquierda institucional

En el presente apartado, cuando se hace referencia a la izquierda institucional, se está reconociendo explícitamente al conjunto de corrientes, frentes, movimientos, organizaciones, vertientes y asociaciones que se aliaron, cristalizaron y tribalizaron en una organización política llamada PRD. Definitivamente, el PRD no representa a la totalidad de las organizaciones de izquierda que existen en el país, ni tampoco es el único partido político que se autodefine de izquierda; se encuentran circulando en la autopista electoral el Partido del Trabajo y el Partido Alternativa Socialdemócrata, el cual perdió su registro electoral en los comicios electorales de 2009. Sin embargo, el PRD es la organización política que integra el más amplio y diverso mosaico de posturas, ideas, prácticas y personajes provenientes de las distintas organizaciones de

izquierda que han participado, en la clandestinidad y públicamente, en el devenir político y social del país de los últimos 40 años.

Antes que nada hay que señalar el PRD no representa el primer intento de crear un gran partido electoral de izquierda. Enrique Semo afirma que desde los años veinte del siglo XX el Partido Comunista Mexicano (PCM) insistió en este proyecto y concretó algunos avances. En esta década tuvo diputados en el Congreso y apoyó la candidatura a la presidencia del general Pedro V. Rodríguez Triana, proclive a las ideas de Flores Magón, candidatura presentada por el Bloque Obrero y Campesinado. En 1934, el PCM apoyó al candidato Hernán Laborde. En 1952, al no conseguir hacer un frente común con los henriquistas, terminó apoyando a Vicente Lombardo Toledano. Asimismo, al final de la década de 1950, impulsó la candidatura del maestro Miguel Mendoza López; en 1963 apoyó la candidatura del líder campesino Ramón Danzós Palomino y en 1976 impulsó la candidatura de Valentín Campa a la presidencia de la República.

Teniendo presente lo antes dicho debe señalarse que antes de finalizar la década de 1950, la izquierda se veía a sí misma como el ala radical o socialista de la Revolución mexicana, en esta idea estaban comprendidos el lombardismo y el PCM. Semo sostiene que las experiencias acumuladas en los años de la contrarrevolución de terciopelo (1940-1952) y la gran represión de 1956 a 1958, convencieron a la izquierda que el gobierno priísta que se abrogaba los principios de la Revolución de 1910, en la práctica nada tenía con los ideales revolucionarios emanados del conflicto armado.

Esto propició una renovación en el pensamiento de la izquierda la cual criticaba el mito oficial de la Revolución de 1910; en adelante, frente a la continuidad de los principios de la Revolución mexicana, la izquierda propuso que se optase un tipo de revolución de corte socialista, la cual, desde la posición del PCM en los albores de la década de 1960, tenía que pasar por la conquista de la democracia. Ello implicó una inversión de los principios con los programas. En adelante la democracia se transformaría en el principio rector de la política inmediata, mientras que la revolución tomaría un carácter ideológico.⁴⁸⁵

Lo que resulta interesante es la posición que tomó buena parte de la izquierda con respecto al movimiento estudiantil de 1968. A pesar de que el PCM había planteado que la preparación de la revolución pasaba por la conquista de la democracia, en los hechos antepuso la perspectiva ideológica sobre el devenir práctico de los acontecimientos. Es por lo anterior que Massimo Modonesi afirma que para entender al PRD es necesario remitirse a su historia, al proceso que lo ha conformado, a sus rasgos y gestos particulares. Para este investigador existen dos momentos clave en el devenir de la izquierda mexicana: el movimiento del 68 y la reforma política de 1977.

1968: el punto de quiebre

Modonesi inquiriere en la participación del Partido Comunista Mexicano en el movimiento del 68 y realiza un balance crítico que se desprende de la participación del PCM en este momento histórico. Al respecto señala:

Gran parte de los protagonistas y los observadores coinciden en que el PCM no pudo imprimir su sello al movimiento –aún cuando muchos de los dirigentes más destacados venían de su Juventud- y evitar el desenlace sangriento del 2 de octubre en Tlatelolco. Los estudiantes radicalizados de 1968, en su mayoría, o no

⁴⁸⁵ Enrique Semo (2003), *La Búsqueda*, Págs. 66, 68-70.

se reconocían en los ideales socialistas o percibían al PCM como un freno a la movilización, como una amenaza a su independencia y como los defensores de un socialismo que poco tenía que ver con los ideales libertarios de la nueva generación.⁴⁸⁶

Los testimonios de dos de los protagonistas del movimiento pueden brindar mayor profundidad a la afirmación que hace Modonesi, Raúl Álvarez Garín líder estudiantil en el 68 recuerda:

A mediados de 1965 nos habían expulsado del Partido –no nos salimos- por diferencias en la conducción de la Juventud Comunista. El planteamiento original de construir la JC nos parecía que implicaba un trabajo extremadamente difícil; si uno toma en serio la organización de campesinos, obreros, empleados, etc., debe reconocer que la única parte en donde se podía tener alguna incidencia más o menos real era el movimiento estudiantil. Y la verdad es que el concepto partidista de los <métodos juveniles> que se supone construiría la Juventud Comunista, no tuvo ninguna relevancia en los problemas políticos del medio estudiantil, donde se necesitaban direcciones calificadas, gente con experiencia para conducir conflictos relativamente complejos. Nuestra propuesta organizativa era disolver la Juventud Comunista, integrarnos a la dirección del Partido y proceder como una organización política específica.⁴⁸⁷

Precisamente sobre este mismo punto, Gilberto Guevara Niebla agrega:

Nuestra salida del PC fue gradual pero en enero de 1967 se celebró el Segundo Congreso de la Juventud Comunista, cuando yo era coordinador de la Juventud en la UNAM y en ese escenario planteamos nuestra ruptura, aunque en los hechos ya estábamos fuera. Nada más aprovechamos la oportunidad. También Raúl Álvarez y la gente que nos seguía. Nos separamos de la Juventud Comunista y rompimos con el partido. Para entonces Raúl había abandonado la UNAM y se había ido al Politécnico a estudiar fisicomatemáticas. Eso significó que en 1968 Raúl era estudiante del Poli y yo de la Facultad de Ciencias, de manera que cuando hizo explosión el movimiento estudiantil formamos una suerte de eje Poli-Universidad. Para el funcionamiento práctico y concreto, ese eje sirvió de mucho. De ahí surgió el proyecto de un Consejo Nacional de Huelga. Fue una idea nuestra, de nadie más.⁴⁸⁸

La débil presencia del Partido Comunista en los acontecimientos del 1968 contrasta con la fuerza que tomó la izquierda revolucionaria, particularmente después del movimiento del 68. Esta vertiente de la izquierda la comprendían los maoístas y la revolución cultural y la línea de masas; los trotskistas y la revolución permanente; los castristas y el foquismo; los espartaquistas, así como diversas variantes vietnamitas, albanesas, miristas, cristiano revolucionarias y todas las versiones de la IV Internacional.

En este escenario de la izquierda mexicana también hay que considerar la aparición de grupos guerrilleros como el encabezado por Rubén Jaramillo; el Partido de los Pobres de Lucio Cabañas y la lucha armada de Genaro Vázquez, entre otros, que por lo regular estaban integrados por sujetos que provenían de distintos territorios ideológicos e institucionales y que no estaban necesariamente vinculados con el movimiento del 68 y en muchos aspectos, ni siquiera se derivaron de éste.

⁴⁸⁶ Massimo Modonesi (2003), *La crisis histórica de la izquierda socialista mexicana*, Pág. 26.

⁴⁸⁷ Raúl Álvarez Garín (1998), "Los años de la gran tentación", en *Pensar el 68*, Pág. 31.

⁴⁸⁸ Gilberto Guevara Niebla (1998), "La academia de un protagonista", en *Pensar el 68*, Pág. 42.

A este respecto, Carlos Montemayor da una muestra muy sucinta:

Desde un primer momento, varios sectores del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) afirmaron reiteradamente que el movimiento estudiantil de 1968 fue fomentado, sostenido y armado por agentes comunistas de la Unión Soviética y de Cuba. Es difícil saber en qué medida influyó esta versión gubernamental en una ulterior concepción del movimiento estudiantil del 68 como matriz de las organizaciones guerrilleras urbanas que aparecieron a lo largo de la década siguiente. Es difícil saberlo porque la incorporación de estudiantes universitarios a la guerrilla posterior no fue un proceso automático derivado de la dinámica propia de ese movimiento, que aglutinó a nutridos contingentes de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y de la Universidad de Chapingo. Una gran parte de los estudiantes que se incorporaron a la guerrilla provinieron de dinámicas diferentes, de una amplia gama de otros procesos políticos y universitarios de Michoacán, Chihuahua, Jalisco, Nuevo León y Sinaloa, sin conexión orgánica con el movimiento del 68.

La guerrilla rural y la guerrilla urbana surgieron de procesos en ocasiones tan aparentemente disímiles como la radicalización de las juventudes comunistas ante las viejas estructuras del Partido Comunista Mexicano (PCM) y del Partido Popular Socialista (PPS) o de la radicalización política de cuadros religiosos. En este sentido, la Liga Comunista 23 de Septiembre es un buen ejemplo del complejo cruce de caminos y de la amplia gama de procesos políticos que desembocaron en la guerrilla mexicana. Raúl Ramos Zavala, su fundador ideológico inicial, provenía de la Juventud comunista de Nuevo León; Ignacio Salas Obregón, su primer dirigente reconocido, originario de Aguascalientes, se había formado en la Compañía de Jesús. El nombre de la Liga, por otro lado, no aludió a un movimiento estudiantil, sino al comunismo y a la guerrilla rural de la sierra de Chihuahua encabezada por Arturo Gámiz, Pablo Gómez y Salomón Gaytán; el título de su propio órgano de difusión, 'Madera', recalcó la referencia a la guerrilla rural chihuahuense, por el enclave de la sierra donde el Grupo Popular Guerrillero intentó tomar por asalto el cuartel militar.⁴⁸⁹

Desde la perspectiva de algunos de los líderes del movimiento del 68, el Partido Comunista tuvo escasa intervención en la dirección del movimiento y por ende, en el devenir de los sucesos políticos y sociales. Inclusive no faltaron advertencias desde la dirigencia del Partido Comunista hacia los integrantes del Movimiento:

El primero de octubre de 1968 Lombardo escribió una breve advertencia a la edición de un folleto suyo sobre 'La juventud en el mundo y en México'. Allí atacaba a los jóvenes estudiantes que <diceándose reformadores del marxismo para calumniarlo> impulsaban una nueva revolución y una nueva izquierda <por un camino que no es el del marxismo-leninismo> Al día siguiente ocurrió la masacre de Tlatelolco. Seis semanas después Vicente Lombardo Toledano moría, <sin dejarse deslumbrar –como escribió en el folleto citado- por las palabras sonoras ni por las frases brillantes y audaces> de los <ideólogos de la nueva revolución>.⁴⁹⁰

Pese a las posiciones arriba expresadas, paradójicamente, desde el gobierno mexicano se afirmaba que el movimiento estudiantil de 1968 había sido fomentado, sostenido y armado por agentes comunistas de la Unión Soviética y de Cuba. No cabe duda que la postura del gobierno de México estaba influenciada por el punto de vista de Estados Unidos, el cual mantenía una política abiertamente anticomunista

⁴⁸⁹ Carlos Montemayor (2010), *La violencia de Estado en México*, Págs. 13 y 14.

⁴⁹⁰ Roger Bartra (2000), *La democracia ausente*, Pág. 66.

impulsada por el contexto internacional definido por la Guerra Fría. El gobierno estadounidense creía que los movimientos insurgentes en Latinoamérica respondían menos a factores sociales y económicos y más a la voluntad de derrocar a sus respectivos gobiernos con la promoción y apoyo de la Unión Soviética, la cual buscaba, según el gobierno de Estados Unidos, colonizar el continente americano con el comunismo a través de dichas guerrillas. Es por ello, que la versión oficial del gobierno mexicano, coludido con el estadounidense fue que el movimiento de 1968 era la matriz de distintos movimientos guerrilleros.

A decir de Carlos Montemayor, lo que verdaderamente se convirtió en referente de muchas organizaciones obreras, campesinas y estudiantiles fue el contexto político del movimiento del 68, la masacre del 2 de octubre y la masacre del jueves de Corpus de 1971. Este contexto dominado por un poder soberano, hablaba un doble lenguaje: hacia el exterior (en el marco de los juegos olímpicos) se presentaba garante de las libertades y promotor de la democracia, mientras que hacia el interior, imponía sobre la población una mordaza absoluta, al tiempo que anulaba el ejercicio de los derechos civiles y humanos de sectores específicos de la población.

En este sentido, el movimiento estudiantil de 1968 no fue un movimiento revolucionario, ahí el escaso protagonismo que tuvo Partido Comunista en la conformación y acciones del Consejo Nacional de Huelga. El movimiento del 68 fue, como advierte Enrique Semo,⁴⁹¹ un movimiento por la democracia inscrito en un contexto mundial de rebelión civil, en concordancia con esto Glucksmann recuerda:

La protesta es universal y contagiosa. Sesenta ciudades de Estados Unidos (que pronto serán ciento veinticinco) entran en ebullición, violenta y no violenta, por los <derechos civiles>; Martin Luther King, que <tuvo un sueño> en 1963, es asesinado en abril del 68 en Memphis. Revueltas estudiantiles en Berkeley o Chicago contra la guerra de Vietnam. Manifestaciones en Berlín occidental. Huelgas y ocupaciones de universidades en Tokio y Seúl. Disturbios en Belgrado. Revueltas obreras y estudiantiles en Polonia. La <Primavera de Praga> aglutina a la población checa. <Lo nunca visto en México>, la exigencia de <democratización>, reúne a cuatrocientas mil personas, estudiantes mezclados con gente humilde, lo que acaba en un baño de sangre en la plaza de las Tres Culturas, donde la represión causa trescientos veinticinco muertos. Con la perspectiva, las diferencias de situación y reivindicaciones saltan a la vista. En occidente se supone que la democracia es una conquista que hay que superar. En el Este, se exige democracia contra las dictaduras. A veces, como en México, coinciden ambos imperativos. En cualquier caso, la insurrección es moral y mundial, se lanza en todas partes contra los corsés políticos y culturales de la sociedad anquilosada. Mayo del 68 nunca se considera una aventura típicamente francesa.⁴⁹²

Lo que en un primer momento era una revuelta en contra de la represión del gobierno mexicano devino en un movimiento por los derechos civiles: libertad de reunión, de asociación, de expresión, de elección, de circulación, de protesta. Como lo advierte Sergio Zermeño, en la lucha por las libertades se manifiesta el componente antiautoritario del movimiento, vinculándolo con los movimientos del resto del mundo.⁴⁹³

Dice Gilberto Guevara Niebla que hasta 1968, la Juventud Comunista de México (JCM) había sido una organización torpe, timorata y oportunista, pero después de los

⁴⁹¹ Enrique Semo, *op. cit.*, Pág. 68.

⁴⁹² André y Raphaël Glucksmann, *op. cit.*, Pág. 88.

⁴⁹³ Sergio Zermeño (2009), "A 40 años, ¿Qué cambió, que permanece?", en Salvador Martínez Della Rocca (compilador), *Voces y ecos del 68*, Pág. 369.

acontecimientos de octubre de 1968 se radicalizó y tomó una postura revolucionaria en la que iba incorporada una crítica hacia los líderes (los que quedaban) del movimiento estudiantil, a quienes poco tiempo después se les expulsó de toda participación estudiantil relacionada con el movimiento del 68.

¿Cuál era el meollo del asunto?

A los líderes estudiantiles que habían regresado se les acusó de 'demócratas' quienes, entre otras cosas, se opusieron a la realización de la marcha del Jueves de Corpus en junio de 1971. Además de demócratas, se les acusó de ser agentes del Estado, policías y oportunistas.

El hecho es que en un encuentro estudiantil organizado por la JCM en 1972 se lanzó la proclama: <No queremos apertura (democrática), queremos revolución>. En estricto sentido, el movimiento estudiantil de 1968, tras la masacre de Tlatelolco, comenzó a perder identidad, es decir, a desaparecer como movimiento democrático y en su lugar fue paulatinamente ocupado por otro movimiento, un movimiento estudiantil nuevo cuyas banderas eran 'revolución o muerte' y cuya naturaleza era antidemocrática. ¿Qué destruyó al movimiento estudiantil democrático de 1968? La represión (masacre de Tlatelolco) y su corolario: el movimiento estudiantil revolucionario. El hecho es que, en ese periodo de radicalización (1969-1976) se gestó la experiencia política de miles de nuevos estudiantes que se adhirieron a las posturas no democráticas del movimiento estudiantil y que esa experiencia fue la escuela política de muchos miembros de la futura izquierda partidaria-electoral.⁴⁹⁴

El movimiento del 68 marcará la pauta para que en lo sucesivo, los principios democráticos que defendía fueran recuperados por algunas organizaciones, grupos e individuos. Sin embargo, el devenir de la izquierda tomó otro rumbo. Si en el periodo en que el Partido Comunista de México (1969-1976) tomó las riendas del movimiento estudiantil, dando un viraje a la posición democrática (movimiento estudiantil de 1968) a una revolucionaria, a partir de 1977, en el contexto de la reforma política, el discurso revolucionario de esa izquierda se torna 'democrático', pero con una idea de democracia basada en lo electoral, es decir, cortoplacista y oportunista, la cual caracterizará a la izquierda institucional hasta nuestros días.

La reforma política de 1977

El segundo momento clave que menciona Modonesi es la reforma política de 1977 promovida por el ex presidente José López Portillo, la cual se aprobó en el marco de la desconcentración administrativa del Estado (federalismo), la crisis económica nacional y el desarrollo global de la economía de mercado libre. No hay que olvidar que a partir de 1975 la Comisión Trilateral, que impulsó a nivel mundial la política el neo-liberal, señalaba que para que la gobernabilidad de las democracias fuera efectiva propuso una serie de medidas, entre las que estaban, que las tensiones inflacionarias y las dificultades fiscales se canalizaran a la esfera política y social, lo que requeriría de una alta participación política de ciertos grupos acreditados como ciudadanos organizados; una fuerte competencia electoral por los partidos políticos; así como sujetar a los gobernantes a las preferencias de los gobernados y producir en la población la aceptación de los valores democráticos de igualdad y de individualismo.

⁴⁹⁴ Gilberto Guevara Niebla (2009), "1968 y la democracia", en Salvador Martínez Della Rocca (compilador), *Voces y ecos del 68*, Págs. 217 y 218.

Una de las soluciones que propuso la Comisión Trilateral fue frenar el proceso democrático, no eliminarlo, lo que implicaba descargar al sistema político de demandas que ampliaran sus funciones o socavaran su autoridad, por lo que era necesario sustituir la marginación de algunos grupos con una mayor autolimitación de todos los grupos, idea que iba acompañada la promoción de la descentralización política.

Mientras esta reforma respondía directa o indirectamente a los postulados del capital internacional que abogaba, entre otras cosas, por reducir la intervención del Estado, especialmente en lo que a protección social se refiere, la izquierda temía que la reforma fuera una nueva forma de cooptación o neutralización, por parte del Estado, de los movimientos de protesta social. Ahí que su integración al proceso planteado por la reforma de 1977 fuera cautelosa y llena de suspicacia. En este marco de postulados de cobertura internacional es que se presenta la reforma política de 1977, la cual buscaba en general dos objetivos: 1) establecer un sistema de partidos en donde la vía electoral fuese el mecanismo mediante el cual se materializara la contienda política, 2) terminar con el régimen de partido de Estado. Directamente o por 'casualidad', ambos objetivos respondían a los planteamientos de la Comisión Trilateral.

A partir de esta reforma se reconoció oficialmente al PCM y al Partido Socialista de los Trabajadores (PST), y se abrió la posibilidad para que otros partidos obtuvieran reconocimiento y financiamiento para que pudieran contender en las elecciones promovidas por el Estado, y obtener con ello cierta presencia política en las instituciones oficiales y en la sociedad mexicana en general.

Sin embargo, los partidos políticos que fueron obteniendo su reconocimiento legal eran básicamente conjuntos de ciudadanos identificados doctrinariamente, con muy pocas organizaciones de masas detrás y que estaban lejos de constituirse en los articuladores esenciales de los grandes intereses sociales.⁴⁹⁵

José Woldenberg describe las implicaciones que tuvo la reforma de 1977:

<Esta reforma fue como la pequeña bola de nieve que se convierte en un alud>. Y en efecto, aunque aquellos cambios, luego de más de treinta años, parecen menores, lo cierto es que desencadenaron más y más reformas hasta modificar de manera radical el mundo de la política mexicana. Se trataba entonces de abrir una puerta de entrada para que aquellas corrientes políticas e ideológicas que no se sintieran representadas por los partidos existentes pudieran competir en el terreno electoral; y también se modificó la composición de la Cámara de Diputados para inyectarle una mayor pluralidad.⁴⁹⁶

Con la reforma política de 1977 se declaró a los partidos políticos como entidades de interés público, es decir, se reconocía su personalidad jurídica, ello trajo consigo que se abriera la competencia electoral, con un registro limitado de fuerzas políticas de la izquierda; Asimismo, la reforma política implicó que se ampliara el Congreso, a 300 diputados de mayoría y a 100 de representación proporcional. Por su parte, el Estado asumiría la obligación de otorgar recursos a los partidos políticos, y por último, a través de su registro ante la autoridad electoral federal, los partidos tenían la posibilidad de participar en elecciones federales, estatales y municipales.⁴⁹⁷

⁴⁹⁵ Jacqueline Peschard (1987), "Los procesos electorales y sus repercusiones políticas (1982-87)", en Germán Pérez y Samuel León (coordinadores), *17 ángulos de un sexenio*, Pág. 171.

⁴⁹⁶ José Woldenberg (2009), *El desencanto*, Pág. 88.

⁴⁹⁷ José Woldenberg (2003), "La transición democrática mexicana: seis tesis", en Enrique Suárez-Iñiguez (coordinador), *Enfoques sobre la democracia*, Págs. 49 y 50.

Para Modonesi la izquierda mexicana tiene dos vertientes: la izquierda independiente y la izquierda revolucionaria; En la vida política de estas dos vertientes de la izquierda se presentan diversas escisiones y alianzas que en seguida se describen.

La izquierda independiente

Esta vertiente llegó a integrarse por un conjunto de partidos como el PCM, creado en 1919, que era el de mayor tradición. El Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), encabezado por Heberto Castillo y en el que participó René Arce Islas; y por partidos aliados del PRI como el Partido Popular Socialista (PPS), y el PST, del cual proviene Jesús Ortega, líder de la corriente Nueva Izquierda conocida vulgarmente como los “Chuchos”. Después de la reforma política de 1977, y teniendo en puerta las elecciones de 1982, el PCM se disolvió para crear el Partido Socialista Unificado de México (PSUM). * Este proceso de transformación del Partido Comunista Mexicano en el PSUM puede leerse desde dos ángulos expresados por dos figuras que protagonizaron la conformación del nuevo partido. Para José Woldenberg:

Que el Partido Comunista decidiera su disolución no representaba un asunto menor. Creado en 1919, había sido una de innumerables repercusiones organizativas de la triunfante Revolución soviética, y ahora junto con otros destacamentos anunciaba la posibilidad de conjugar y multiplicar esfuerzos. Discutimos los documentos básicos del nuevo partido. Sus estatutos, declaración de principios y programa de acción. Muchos temas fueron resueltos a través de redacciones de compromiso y otros fue mejor omitirlos para no dinamitar el espíritu unitario. <el ambiente era de encuentro y colaboración, aunque nunca faltaron las discusiones fuera de tono. Y finalmente llegamos a la Asamblea de Unificación el 5 de noviembre de 1981 en el Auditorio Nacional. De todo el país llegaron delegados. Nos encontramos campesinos, trabajadores, estudiantes, profesores, políticos que empezaban a ser profesionales: en el presidium estaban representantes de las cinco organizaciones que se fusionaban y algunos íconos de la larga lucha de la izquierda mexicana: Ramón Danzós Palomino, Valentín Campa, Graciélita García, Miguel Ángel Velasco, Carlos Sánchez Cárdenas.⁴⁹⁸

Por su parte, Gilberto Rincón Gallardo habla sobre el significado que tuvo la creación del PSUM:

En efecto, la creación del PSUM es un gran capital político de la izquierda mexicana, el primer experimento de unificación de la izquierda que contribuyó a reforzar la lucha legal por el poder. En el PSUM concurrieron distintas organizaciones políticas, entre ellas, el Partido del Pueblo Mexicano que encabezaba Alejandro Gascón Mercado, El Movimiento de Acción y Unidad Socialista donde estaban Miguel Ángel Velasco y Carlos Sánchez Cárdenas y el Movimiento de Acción Popular que encabezaba Rolando Cordera. Ya teníamos el registro, ya teníamos el Partido Socialista Unificado de México y necesitábamos seguir en esa ruta. Así llegamos a la siguiente elección. Y en vez de volver sobre los pasos de la hegemonización de la alianza de izquierda, decidimos volcarnos hacia una unidad más amplia de la izquierda. Siempre, por supuesto, alrededor de las elecciones. En realidad, se trataba de la combinación de dos metas, de dos

* En la conformación del PSUM también concurrieron: El Partido Socialista Revolucionario (PSR), El Movimiento de Acción y Unidad Socialista (MAUS), El Partido del Pueblo Mexicano (PPM), encabezado por Alejandro Rascón Mercado, El Movimiento de Acción Popular (MAP), ligado al sindicalismo universitario y nuclear e integrado, entre otros, por Arnoldo Córdova, José Woldenberg, Adolfo Sánchez Rebolledo. Antonio Gershenson.

⁴⁹⁸ José Woldenberg. *Desencanto, op. cit.*, Págs. 96 y 97.

propósitos: uno, la lucha por la legalidad, y el otro, alcanzar competitividad electoral. Pretendíamos hacer de las elecciones una forma de acceso al poder, seguir por ese camino para concretar lo que se llamaba, con el dogmatismo de esa época, la toma del poder. Si habíamos optado por la vía electoral, las alianzas tendrían que hacerse en torno a una elección, así que los pasos políticos sustantivos los dábamos en el marco de una elección.⁴⁹⁹

En las elecciones de 1982, Arnoldo Martínez Verdugo, candidato del PSUM a la presidencia de la República obtuvo el 3.48% de votos del total de la elección⁵⁰⁰, lo que representó un triunfo para el PSUM, sin embargo, Enrique Semo señala que los tropiezos electorales dejaron ver la fragmentación del PSUM:

Pronto se hicieron oír las quejas sobre la tendencia de los ex dirigentes del PCM a acaparar todos los puestos de dirección y representación. A eso se sumaron los choques entre personalidades y estilos; Pablo Gómez, del exPCM, y Gascón Mercado, del PPM, se disputaban la secretaría general en forma cada vez más violenta y formaron sus bloques. En el mes de febrero, en vísperas de las elecciones de 1985, se declaró una destructiva lucha que culminó con la salida de la mayoría de los miembros del PPM, debilitando al PSUM considerablemente.⁵⁰¹

Posteriormente, Pablo Gómez señalaría que el partido vivía un retroceso electoral, una disminución en la militancia y un desgaste en la imagen del partido producto del reflujo de la movilización y la pobre presencia de los socialistas en las luchas en curso. Desde su punto de vista, era evidente la falta de combatividad, de reflexión e investigación, a lo que debía sumarse la presencia de grupos al interior del partido que dificultaban su vida orgánica, además de que la toma de decisiones estaba concentrada en unos pocos dirigentes.⁵⁰² Para salir de esta situación el PSUM recurrió al discurso de la unidad de las izquierdas y a la creación de partido socialista de masas. Estas maniobras se presentaban teniendo como perspectiva el proceso electoral de 1988 y en el marco de la fuerza que cobraba el tema de la democracia como eje estratégico de transformación.

Así nace el Partido Mexicano Socialista (PMS)*, en el cual confluyen, en primer lugar, Heberto Castillo, ex dirigente del Movimiento de Liberación Nacional -proyecto de articulación de la izquierda cardenista del PRI-, líder estudiantil y preso político en 1968; y con él, el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT). De acuerdo a Modonesi:

A diferencia del PSUM, el PMS nació en medio de desprendimientos, tensiones, polémicas, escepticismos y críticas. Si en general la idea de la unidad de la izquierda era aceptada como necesaria y deseada, incluso desde la intelectualidad cercana al partido se consideraba que esta fusión era el resultado de la crisis de las diversas organizaciones fusionantes, de su manifiesta incapacidad para constituirse en alternativas reales de poder. Más que un paso hacia un proyecto de izquierda amplio y con capacidad expansiva, se consideraba al PMS como el producto de una fusión organizativa y electoral entre aparatos carentes de sustentos sociales y

⁴⁹⁹ Gilberto Rincón Gallardo (1999), *A contracorriente*, Págs. 185 y 186.

⁵⁰⁰ José Woldenberg, *Desencanto*, *op. cit.*, Pág. 104.

⁵⁰¹ Enrique Semo, *op. cit.*, Pág. 77.

⁵⁰² Massimo Modonesi, *op. cit.*, Págs. 48 y 49.

* También se incorporaron al PMS el Partido Popular Revolucionario (PPR), vinculado a la Liga 23 de Septiembre y a estudiantes radicalizados. La Unión de la Izquierda Comunista (UIC) cuyo dirigente era Manuel Terrazas de ideología marxista-leninista. El Movimiento Revolucionario del Pueblo (MRP), nacido de los restos del espartaquismo, de sectores guerrilleros y de una escisión del PMC. Y una fracción que se separó del PST, al que pertenecía Graco Ramírez. En el PMS pueden contarse a figuras como Gilberto Rincón Gallardo, que fue su Secretario General, así como a Jesús Zambrano Grijalva, quien tuvo actividad en la guerrilla de los años 70 y en la actualidad es el dirigente nacional del PRD.

políticos, unidos por la necesidad de encontrar una vía de supervivencia y de conservación.⁵⁰³

Sin duda la creación del PMS y en su momento la del PSUM, tuvo como perspectiva las elecciones presidenciales, en este caso las de 1988. En la primera experiencia de fusión de esta vertiente de la izquierda llegaron fortalecidos a las elecciones de 1982, mientras que en las del 88, la fusión en el nuevo partido no representaba ninguna fortaleza ni unidad, sino un intento desesperado por mantenerse política y electoralmente vigentes. Pero eso no es todo, la apertura electoral que propició la reforma de 1977, así como el hecho de que esta vertiente de la izquierda haya dejado en segundo plano el programa revolucionario y puesto en primer sitio el discurso democrático configuró un retorcido marco de actuación de la izquierda independiente. En efecto, el proceso de integración al sistema electoral dejó ver en muchos miembros de la izquierda actuaciones corruptas, pragmatismo que nulificaban el poder y sentido de los proyectos y sacrificaba el vínculo con el pueblo; también fue evidente la dedicación exclusiva que prestaron muchos a las actividades electorales, y a negociaciones con ciertos flancos del poder oficial. Ese es el lamento de Enrique Semo:

Más dolorosa aún fue la transformación del militante revolucionario envuelto en un pathos ético en político profesional a la mexicana. Además, la relación de esa izquierda con los movimientos populares que habían sido la fuente de su fuerza, se volvió cada vez más instrumental y cooptadora.⁵⁰⁴

Sin lugar a dudas, las perversiones electorales, la ambición personal de ciertos líderes, así como la fragmentación como regla general de la izquierda de entonces es el piso sobre lo que se asienta el ejercicio político de la izquierda institucional llamada PRD.

La izquierda revolucionaria

El principal representante de la izquierda revolucionaria fue el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), nacido en 1976 de la fusión de distintas corrientes trotskistas como la Liga Obrera Marxista (LOM); la Liga Obrera Internacionalista (LOM), y la Liga Socialista (LS). Su registro como partido político lo obtuvo en 1981.

El proyecto político del PRT se basaba en el tema de la deuda externa y la moratoria, el antiimperialismo y la liberación nacional. Dentro del partido existía un reconocimiento del discurso democrático pero desde la base proletaria; lo que implicaba la necesidad de modernizar el país y realizar las transformaciones sociales y políticas necesarias. También reconocía las fluctuaciones de las luchas populares, la reactivación de la movilización social y la unificación de las izquierdas pero desde las bases y no como el resultado de acuerdos entre las dirigencias.

Si bien el PRT había rechazado la propuesta de fusión que le había ofrecido el PMS, por considerarlo un partido reformista que aceptaba acuerdos políticos con pequeños y medianos empresarios, por otro lado, en un esfuerzo de unificación similar al que realizó PMS, el PRT se alió con la Corriente de Izquierda Revolucionaria (CIR) – corriente de base que se desprendió del PMT; con el Partido de los Trabajadores Zapatistas (PTZ) y con el Partido de la Revolución Socialista (PRS).

⁵⁰³ Ibidem. Pág. 52.

⁵⁰⁴ Enrique Semo, *op. cit.*, Pág. 84.

Sin embargo, esta unión no impidió que al interior del PRT se conformará un grupo de individuos que guardaban diferencias ideológicas con la dirigencia del partido, a la que acusaban de sectaria y de manifestar poca voluntad para hacer alianzas con otras organizaciones de izquierda: Este grupo lo encabezaban Adolfo Gilly, Arturo Anguiano, Pedro Peñaloza y Ricardo Pascoe, entre otros. Con el tiempo, en el marco de la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas a la presidencia de la República, este grupo disidente conformaría, con militantes de otras organizaciones de izquierda, el Movimiento al Socialismo (MAS), integrado por Adolfo Gilly, Arturo Anguiano, Pedro Peñaloza, Antonio Santos, Max Mejía, Raúl Álvarez Garín, Marcos Rascón, Carlos Ímaz, Imanol Ordorika, Rodolfo Echeverría, José Ramón Enríquez y Axel Didriksonn.⁵⁰⁵ Este último llegaría a ser el primer secretario de educación del Distrito Federal en la Gestión de Marcelo Ebrard.

Modonesi señala que dentro de la izquierda revolucionaria existía un conjunto de organizaciones, que si bien coincidían con el PRT en muchos aspectos, no participaron en su proyecto de unificación, sin embargo, llegaron a conformar un frente amplio que algunas veces funcionaban como contrapeso del PRT.*

Asimismo, Modonesi manifiesta que, aunado a las dos vertientes de la izquierda, también se deben considerar aquellos movimientos populares que en diferentes periodos estuvieron ligados a los diferentes movimientos de la izquierda, entre los cuales se deben mencionar al Comité de Defensa Popular en Chihuahua y Durango; el Campamento Tierra y Libertad de San Luis Potosí; el Frente Popular Tierra y Libertad de Monterrey; el Frente Popular de Zacatecas; el Consejo Obrero Campesino y Estudiantil del Istmo (COCEI); la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA); la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) en donde se relacionan nombres como Adrián Pedrozo, Jesús Martín del Campo y Rigoberto Nieto López, este último, principal impulsor de la Ley de Educación del Distrito Federal.

Dentro de estos grupos se encontraba la Coordinadora Sindical Nacional (COSINA); la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP); la Coordinadora Única de Damnificados (CUD); la Asociación Nacional Obrera Campesina y Popular (ANOCP) –integrada por CONAMUP, CNPA y COSINA con el apoyo del PSUM y el PMT-. Finalmente hay que mencionar al Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de la UNAM, que tenía entre sus dirigentes a Carlos Ímaz e Imanol Ordorika.

En este punto ya es posible advertir algunas de las constantes en las vertientes que conformaron la izquierda mexicana. Para empezar, en el desarrollo de ambas se

⁵⁰⁵ Massimo Modonesi, *op. cit.*, Pág. 103.

* En este sentido se puede señalar a la Unión Nacional de la Izquierda Revolucionaria (UNIR), conformada por varias organizaciones como la Organización de la Izquierda Revolucionaria-Línea de Masas (OIR-LM), organización maoísta que se originó del movimiento espartaquista, la cual era una fusión de varias organizaciones que con el tiempo llegaron a conformar la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ), liderada por Eduardo Morales Domínguez y relacionada también con la persona de Clara Brugada, Procuradora Social del gobierno de Marcelo Ebrard y que después de las elecciones de la Delegación Iztapalapa, en 2009, protagoniza el conflicto político con "Juanito", ganador de las elecciones por el Partido del Trabajo (PT). Vinculado a la OIR-LM también estaban Saúl Escobar Toledo y Rosario Robles, ex Jefa del Gobierno del Distrito Federal. Por otra parte, estaba presente la Organización Revolucionaria Punto Crítico (ORPC), nacida en 1983, alrededor de la revista Punto Crítico que comenzó a circular desde 1972. Modonesi señala que esta organización, en la que militaba Raúl Álvarez Garín, se distinguió por una importante labor intelectual con presencia en las universidades públicas y por la circulación de la revista que llevaba el mismo nombre, así como por la presencia de destacados dirigentes populares ligados al sindicalismo independiente, a la Asamblea de Barrios de la Ciudad de México, de la que proviene Alfonso Ramírez Cuéllar. En su momento esta organización apoyó la candidatura de Valentín Campa (PCM) en 1976, así como la de Rosario Ibarra por el PRT en 1982. Igualmente se debe mencionar a la Asociación Civil Nacional Revolucionaria (ACNR), que fue el resultado de una fusión entre la Asociación Cívica Guerrerense, el Comité Promotor de lucha Campesina y Popular, el Colectivo Democrático Revolucionario, el Grupo de Izquierda Revolucionaria-Espartaco, el Grupo Revolución, el Movimiento Cívico Jaramillista, el Movimiento Independiente de la Laguna, la Unión de Estudiantes Revolucionarios de Sinaloa y la Unión Revolucionaria Independiente. En los ochentas, la ACNR contaba con una base en el estado de Guerrero, más tarde se extendió al movimiento urbano de la Ciudad de México, especialmente en la Asamblea de Barrios (Francisco Chiguil Figueroa y Javier Hidalgo Ponce) y en la Coordinadora Única de Damnificados (CUD).

presentan distintas fusiones bajo el discurso de la unidad de las izquierdas, aunque en los hechos, estas dos vertientes mantenían fuertes diferencias en torno a sus respectivos proyectos ideológicos. No obstante, mientras que en la corriente independiente las fusiones se realizaban entre partidos políticos, en la vertiente revolucionaria preponderaba la participación de organizaciones sociales, comités, coordinadoras, grupos y asociaciones. A pesar que esta distinción marcaba más una tendencia y menos una regla, en ambas vertientes las fusiones estaban encabezadas por un partido fuerte que habían obtenido su registro ante las instituciones electorales; el PRT por la vertiente revolucionaria y el PCM y su derivado, el PSUM, por la vertiente independiente.

Sin duda, la coyuntura que marcaron las elecciones de 1988 y con ella, la presencia de la Corriente Democrática del PRI puso el escenario para que la izquierda mexicana tomara un rumbo totalmente distinto al que hasta entonces había seguido.

Las elecciones de 1988 y la conformación del PRD

La Corriente Democrática (CD) del PRI, encabezada por Cuauhtémoc Cárdenas y Porfirio Muñoz Ledo representaba amplios sectores sociales, políticos y de opinión pública, dentro y fuera del PRI, criticaba la falta de democracia al interior del partido, principalmente el mecanismo para elegir al candidato a la presidencia de la República, el famoso “dedazo” del presidente saliente. La crítica incluía la decisión del PRI de abandonar el nacionalismo revolucionario que le había dado origen y en su lugar, haber adoptado la política neo-liberal, impulsada por Miguel de la Madrid.

Al quitarse el velo y definirse al candidato a la presidencia (Carlos Salinas de Gortari), Cárdenas decide abandonar el PRI, y con él un grupo importante de personas que compartían las mismas ideas e intereses. Cárdenas de inmediato se afilió al Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM), quien lo postuló como candidato a la presidencia de la República. El PPS y el PST, partidos ligados al PRI, apoyaron en un primer momento su candidatura.

Cuauhtémoc Cárdenas relata cómo se dieron los sucesos en torno al rompimiento con el PRI:

Con Porfirio Muñoz Ledo compartí la preocupación de que había un deterioro social, una crisis. Lo hablamos en el restaurante La cava. Posteriormente nos reunimos en la casa de Ifigenia Martínez. Éramos unas 10 o 12 personas, entre ellas Armando Labra, Carlos Tello, César Buenrostro, Gonzalo Martínez Corbalá y Rodolfo González Guevara, quien habló de la necesidad de presentar una propuesta al propio partido para que recuperara un camino: dijo que había que pensar en un candidato de sacrificio, que no iba a ganar, para tratar de que el partido cumpliera con sus estatutos y abriera una contienda interna. Me dijo que yo debería ser el candidato; le dije que no, que debería ser él porque tenía más trayectoria en el partido. Ahí se expuso la idea final que era democratizar todo el sistema.

Entonces arrancó la Corriente Democrática: hablamos con De la Madrid y con Adolfo Lugo –presidente del partido-; todos dijeron que adelante, que bienvenida la idea y después lo reiteró Jorge de la Vega-quien presidió el partido al poco tiempo- y agregó que nos fuéramos despacio, sin violentar las cosas. El documento de trabajo No. 1 salió el 1º de octubre de 1986. Era una hojita; no era mucho, pero tuvimos mucha gente, aunque también con él se dieron las primeras bajas.

En la XIII Asamblea General del PRI empezaron los trancazos: decían que queríamos impulsar a algún candidato o romper al partido. En las mesas previas se me echaron encima Miguel Ángel Barbarena, Beatriz Paredes, Jesús Murillo Karam y un montón más, directo a la yugular... A los tres días saqué un documento rechazando el ataque, diciendo que los que estaban fallando eran sus dirigentes, y quedó claro que estábamos en franco rompimiento, más que con el partido, con todo el sistema.

Nunca salimos del PRI. Formalmente no nos fuimos. No nos corrieron, porque no tenían bases para hacerlo. Cuando otros partidos vieron que no sería Manuel Bartlett el candidato, quedaron muy destanteados y se nos acercaron. La propuesta vino de ellos. Porfirio y yo ya lo habíamos comentado y posteriormente le doy el sí al PARM para la candidatura. Con Carlos Cantú y Pedro González Ascuaga se concretó un compromiso. Al día siguiente, en un desayuno en casa de mi madre, ya no llegó González Ascuaga. Intentó desconocer a Cantú, pero éste se sostuvo y entonces se fijó la fecha y protesté como candidato. Esto, automáticamente, me colocó fuera del PRI.⁵⁰⁶

¿Cómo fue interpretada la salida de Cárdenas del PRI y su postulación a la presidencia como candidato del PARM? Rincón Gallardo lo presenta como sigue:

Ante nuestros ojos, se trataba de un error político, pues no se podía presumir algún futuro político a alguien amparado por un partido que era hechura del gobierno para fines del gobierno y encargado de hacer la distribución que el gobierno necesitaba. El PARM era un partido satélite o paraestatal, dependiente del grupo en el poder, así que no le concedimos el menor porvenir. No fue así. Aquella imagen de Cuauhtémoc Cárdenas en el patio de su casa, bajo un árbol, en la noche, lloviendo, con un paraguas, acompañado por un pequeño grupo de personajes, retando al PRI y diciendo <yo voy por la candidatura>, impactó muchísimo. Tras la afiliación de Cuauhtémoc Cárdenas al PARM, nosotros dijimos <Aquí terminó el asunto> Y resulta que no terminó, empezó a adquirir una fuerza inusitada, un impacto enorme. Y entre más se presagiaban caídas y derrotas, más subía su popularidad. La opinión pública empezó a interesarse por esa candidatura.⁵⁰⁷

En este entendido Cuauhtémoc Cárdenas le recuerda a Rincón Gallardo:

En mayo del 1988, en Zamora, Michoacán, al calor del discurso se me ocurre decir que había que buscar la unidad de candidaturas y eso hizo que nos buscaran del PMS al día siguiente. Lo discutimos en la casa de Gilberto Rincón Gallardo, con Porfirio si mal no recuerdo, y ahí se habló, ya no de una candidatura, sino de que Heberto pudiera declinar la suya.⁵⁰⁸

Efectivamente, Heberto Castillo llegó a ser el candidato a la presidencia por el PMS a raíz de una elección interna en la que contendieron además de Castillo, José Hernández Delgadillo (MRP), Eraclio Zepeda y Antonio Becerra (PCM-PSUM). A este respecto José Woldenberg recuerda:

Heberto ganó con facilidad y se convirtió en nuestro candidato. El esfuerzo unitario –creíamos– ofrecería sus frutos en las próximas elecciones. Había buenas posibilidades para crecer, para expandir la influencia del partido, para tener un grupo parlamentario numeroso. Sin embargo, un fenómeno político de enorme

⁵⁰⁶ Carmen Aristegui y Ricardo Trabulsi (2009), *Transición*, Págs. 55 y 56.

⁵⁰⁷ Gilberto Rincón Gallardo, *op. cit.*, Pág. 190.

⁵⁰⁸ Carmen Aristegui y Ricardo Trabulsi, *op. cit.*, Pág. 57.

significado empezó a generarse. Mientras la candidatura de Heberto no crecía, la de Cuauhtémoc Cárdenas recibió adhesiones en alud. Sus actos en Ciudad Universitaria y en la región de La Laguna resultaron espectaculares, su figura se convirtió en un imán poderoso. Manuel, integrado al equipo de campaña de Heberto, no cejaba en su entusiasmo. Incluso en un primero momento me dijo: <No pienso que Cárdenas sume más votos que nosotros, compara solamente las trayectorias de ambos. Heberto siempre en la oposición, Cuauhtémoc en el PRI>.

La campaña no fue sencilla. Dentro del propio PMS comenzaron a surgir voces que pedían la declinación de Heberto a favor de Cuauhtémoc. Y Manuel, en sintonía en ese entonces con Gilberto Rincón Gallardo, sostuvo que la posición de que eso sólo era posible si el propio Heberto relevaba de su compromiso al partido. Aunque no era época de encuestas, en el ambiente se sentía que de los seis candidatos sólo tres tendrían votaciones significativas: Salinas, Cárdenas y Clouthier. Y quizá sólo los dos primeros. Eso producía una presión extra sobre el candidato del PMS. Heberto ordenó una encuesta para afinar el diagnóstico de lo que estaba pasando. Y los resultados, contundentes, fueron los que sellaron su decisión de declinar su candidatura a la Presidencia.⁵⁰⁹

A este respecto es importante destacar que después de la declinación de Heberto Castillo, el PMS y la CD suscribieron un acuerdo de alianza del que se desprendió un programa de trabajo. En el primer punto del programa se consideró, entre otras cosas, acabar con el régimen de partido oficial y el corporativismo, recuperar el federalismo (entiéndase desde el ángulo descentralizador), el municipalismo, así como la transformación del Distrito Federal en un Estado de la federación.

Este acuerdo lo firmaron, por la Corriente Democrática, Cuauhtémoc Cárdenas, Porfirio Muñoz Ledo, Ifigenia Martínez y Cesar Buenrostro. Por el PMS firmaron Heberto Castillo, Gilberto Rincón Gallardo, Graco Ramírez y Eduardo Valle.⁵¹⁰

Desde la vertiente de la izquierda revolucionaria, el PRT no presentó su apoyo a la candidatura de Cárdenas, en su lugar, exteriorizó su propia candidatura en la figura de Rosario Ibarra de Piedra. ¿Cuáles fueron las circunstancias para que el PRT se abstuviera de establecer siquiera un diálogo con el movimiento que encabezaba Cárdenas?

Modonesi señala que:

En medio de la campaña por la candidatura única, la OIR-LM se retiraba de la UP y se acercaba al PMS. En una carta al PRT, la comisión política de la OIR-LM argumentaba esta decisión por el total desacuerdo hacia el radicalismo verbal injustificado y en muchos sentidos demagógico de la campaña de Rosario Ibarra, por el rechazo al sectarismo del PRT que había impedido crear nuevas alianzas y el comportamiento hegemónico y mezquino con el cual se había tratado a la organización maoísta. Para la dirigencia del PRT, la CD seguía siendo simplemente un indicio: más que por su importancia intrínseca valía por lo que anunciaba en las estructuras corporativas, aunque en el mediano plazo, anunciaban que <no habrá cuarteaduras>. Así negaban la magnitud de las movilizaciones alrededor de Cárdenas, pensaban que las masas no se iban a incorporar a la corriente, y que simplemente asistían a los mítines porque pesaban todavía mucho los aparatos y los modos de dominación.

⁵⁰⁹ José Woldenberg, *Desencanto*, op. cit., Págs. 177-119.

⁵¹⁰ Massimo Modonesi, op. cit., Pág. 108.

Así la dirección, sin hacer un análisis profundo de las posibilidades del PRT y de la izquierda en su conjunto, se dedicaba más bien a criticar a los disidentes por haberse intoxicado con la idea de unidad como antídoto a la debilidad, y apuntaba hacia sus contradicciones en relación al lombardismo y al colaboracionismo de clase, que criticaban en palabras mientras en los hechos proponían la subordinación del movimiento de masas a una corriente burguesa, cuyo objetivo era renovar el pacto de dominación.⁵¹¹

Refundaciones, alianzas, declinaciones, escisiones, dogmatismos, desplazamientos, oportunismos, traiciones, acuerdos, olvidos, recriminaciones, ensoñaciones, compromisos... la izquierda mexicana se revolcaba en sus propios principios, ya sea para renovar sus votos o para repensar el camino andado, en un momento en que aparecía en la escena política un personaje que tenía como bandera los principios heredados por la Revolución Mexicana y un reclamo –legítimo– hacia un sistema político que desde López Portillo, pero en especial con Miguel de la Madrid había dado la espalda a dichos principios y establecido en su lugar un modelo político cuya base económica neo-liberal era defendida y promovida por un contingente de funcionarios, intelectuales, académicos y políticos ‘modernistas’ que habían acaparado casi todo el aparato del Estado y colonizado espacios importantes en el PRI.

En torno a Cárdenas emergió con muchísima fuerza un movimiento de masas que padecía un prolongado y profundo malestar social que lo impulsó a sumarse espontáneamente a la campaña política del líder de la Corriente Democrática y candidato a la presidencia por el PARM. Una parte considerable de la izquierda Mexicana no quiso estar ausente de este movimiento.

La reforma política de 1977 sedujo a los partidos y movimientos de izquierda que operaban en una legalidad no reconocida; frente a sí tenían la posibilidad de incorporarse al juego político mediante la contienda electoral. Esta nueva condición política reforzó la idea de una parte de la izquierda mexicana permutar la revolución socialista por la democracia electoral. Ello significó dejar en un segundo plano el trabajo de conformación de cuadros y privilegiar la conducción de las masas, a ello, se sumaron otros fenómenos; la lucha de clases cedía su lugar a la búsqueda de los salarios y puestos, la ideología se desdibujaba en la discusión parlamentaria y la revolución se permutaba por la contienda democrática.⁵¹²

La aparición de Cárdenas con su discurso democrático y sus anclajes en unos principios arraigados en el nacionalismo revolucionario, así como toda esa movilización social a su alrededor le vino a dar a una parte de la izquierda mexicana sentido, perspectiva y cohesión a su propio devenir. Por estas razones, los movimientos ciudadanos y con ellos, los partidos de esa izquierda “democrática” convergieron a inicios de 1988 para conformar junto con la Corriente Democrática el Frente Democrático Nacional (FDN) con el que se impulsó la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas a la presidencia de la República.

A decir de Enrique Semo, Cárdenas no contó con una organización unificada ni con acceso a los medios de comunicación masiva, no obstante, en cien días consiguió sumar alrededor del 40 por ciento de los votos del país. Esta situación inédita había arrojado ciertas evidencias. Primero, el descontento e insatisfacción de ese 40 por ciento de la población se había canalizado hacia la figura de Cuauhtémoc Cárdenas en lugar de hacerlo hacia algún partido político de oposición. Para la izquierda mexicana el apoyo a Cárdenas propició que perdieran fuerza la idea de la construcción

⁵¹¹ Ibidem. Págs. 100-102.

⁵¹² Ibidem. Pág. 29.

de un partido orgánico como tarea nuclear, así como el abstencionismo como práctica política.⁵¹³

Sin embargo, el devenir de la elección presidencial del 6 de julio conllevó, en un primer momento, a que aún sin haber concluido el proceso electoral, se anunciara la “caída” del sistema de información de los resultados electorales. Y en un segundo momento, que se pusiera en evidencia que la elección fue fraudulenta. ¿Cómo entender esta maniobra y sus repercusiones a largo plazo? Primero habría que escuchar cómo se pronuncian distintos actores alrededor del fraude electoral.

Cuauhtémoc Cárdenas lo expone de la siguiente forma:

Existía el compromiso de que los partidos tendríamos acceso a la recepción de la información electoral y que esto se haría público. Entonces llegó la información del distrito que tiene por cabeza Tula, Hidalgo. Aparecieron las cifras oficiales y el representante del PARM en la Comisión Electoral dijo: <Momento, yo aquí tengo el acta de ese distrito firmada por todos los representantes y las cifras no coinciden> Y ahí se cayó el sistema. Ahí fue que De la Madrid ordenó suspender la información.

Ya después se dieron a conocer datos de sólo 55 por ciento de las casillas. Nunca se publicaron los datos de 25 mil (45 por ciento de las casillas), que son los datos agregados a los que se refirió De la Madrid. Hubo distritos extremos. En el caso de las casillas contadas decía: PRI 52 por ciento; Frente Democrático, tanto; PARM, tanto; Partido del Frente Cardenista, tanto; PAN, tanto. En el caso de las casillas no contadas decía: PRI, 107 por ciento. Entonces hubo que quitarle votos de los ya contados para ajustar las cifras. Eran dos elecciones, en dos mundos totalmente diferentes.⁵¹⁴

Qué dice Manuel Bartlett, al que históricamente se le considera responsable de la caída del sistema:

A las seis de la tarde se cierran las casillas; no sé, serían las 6:30. Fernández de Cevallos dice: <Señor presidente, se calló el sistema, no se oye, no llegan las noticias a tal lado. **¿A dónde tenían que llegar?** Al registro de electores. **¿A quién se lo dijo exactamente?** A mí, públicamente, en la sesión, rodeado de periodistas. Entonces pregunté qué pasaba y era que estaban saturadas las líneas. **¿Y lo dijo en broma?** Claro. **¿No seguiste la broma incluso?** No, porque no tenía importancia, porque no había que dar información, ni era la hora para dar información. El sistema de cómputo no tenía nada que ver con la elección; es lo que nadie quiere reflexionar, porque es muy bonito decir: se cayó el sistema **¿Todo era manual, todo era a pie, no había tal estructura de cómputo?** Claro, había un cómputo que era la sumadora de lo que mandaban por teléfono. Siguió por teléfono dando los resultados informales, que no tenían porque darlos, ni había ninguna norma, ni nada, ni fue materia de discusión en la Comisión Federal Electoral. Además, ¿dónde se calificó la elección? ¿Dónde se analizó la elección? ¿Dónde se hicieron los cómputos? Fue en la Cámara de Diputados, en el Colegio Electoral ¿Y por qué nunca se dice? Dime Tú, ¿quién era el presidente del Colegio Electoral? No sabes. **No ¿quién era?** No sabes, pero la frase <se calló el sistema> jamás se te va a olvidar. ¿Por qué? Porque tenían todo el interés de echarme a mí toda la culpa, después de una elección complicada. Era yo el chivo expiatorio de una

⁵¹³ Enrique Semo, *op. cit.*, Pág. 144.

⁵¹⁴ Carmen Aristegui y Ricardo Trabulsi, *op. cit.*, Pág. 58.

campaña sucia. **¿De quién?** Salinas empezó a decir que las autoridades administrativas habían dado mal las informaciones.⁵¹⁵

Y a propósito de esto ¿Qué dice Diego Fernández de Cevallos?:

Era imposible imaginarnos que llegara un presidente de México a través de un proceso democrático, equitativo y legal. Sin duda existió una distancia entre lo que marcan los principios democráticos y lo que se procesó en esa elección y en todas las de su tiempo, inclusive la de 1994. No tengo ningún elemento para suponer que el conteo de votos le hubiera dado el triunfo a Cuauhtémoc Cárdenas o al Maquío.⁵¹⁶

Para Bartlett la elección fue legítima; desconoce la “caída” del sistema y el fraude, e inclusive se coloca en el centro del huracán señalando que él es chivo expiatorio de Salinas de Gortari, sin embargo, Fernández de Cevallos, el de la “broma” sobre la caída del sistema pone en duda la elección, no obstante, no se compromete a señalar a Cárdenas como ganador por la falta de datos. ¡Fue precisamente el manejo turbio de los datos lo que constituyó el fraude en sí mismo!

El ex rector de la UNAM, Jorge Carpizo pone las cosas en otra perspectiva:

Ahora bien, según yo, qué pasó: en las elecciones de 1988 existió una situación curiosísima; Salinas gana la elección y hubo fraude. Parece contradictorio pero no lo es; Salinas gana la elección sin alcanzar el 50 por ciento de aceptación y la Secretaría de Gobernación –que lo podía hacer en aquel entonces- decide que no podía haber un presidente de México que ganara con menos de 50 por ciento. **¿Lo decide la Secretaría de Gobernación?** Sí. Quien manejaba este sistema electoral era la Secretaría de Gobernación a través de la Comisión Federal Electoral. Y esto no es especulación, es un hecho. En estados como Chiapas rellenaron las urnas para <subir>.⁵¹⁷

Carpizo no sólo desmiente la posición de Manuel Bartlett, sino que lo coloca como protagonista del fraude electoral. Pero lo más significativo es que en su análisis hay elementos de coincidencia con Cárdenas. El 50 por ciento con el que “ganó” Salinas es precisamente el espectro de casillas contadas a las que se refiere Cuauhtémoc Cárdenas y si se ve con detenimiento, de este 50 por ciento, sólo la mitad de los votos le correspondía al candidato del PRI y el resto se repartía entre los demás candidatos. Sin embargo, en las casillas no contadas (45% de las casillas) es donde se alteraron las urnas hasta el colmo, favoreciendo al candidato del PRI y restando votos a los otros candidatos. En el conteo global, el resultado favorece técnicamente al PRI, a costa de corromper la elección, lo que por derecho implicaba que se anulara la elección.

Roger Bartra brinda su punto de vista al responder a la pregunta de la periodista Carmen Aristegui: ¿Perdió la izquierda en 1988 o fue fraude?: “Perdió porque fue fraude, a mí no me cabe la menor duda. Pierde técnicamente, le dan una patada, le roban la Presidencia de una manera bastante clara”.⁵¹⁸

Jesús Rodríguez Zepeda en una conversación con Gilberto Rincón Gallardo en junio de 1999 expone la situación de la siguiente forma:

⁵¹⁵ Ibidem. Pág. 25.

⁵¹⁶ Ibidem. Págs. 130 y 131.

⁵¹⁷ Ibidem. Págs. 64 y 65.

⁵¹⁸ Ibidem. Pág. 35.

En el libro recientemente publicado por Jorge Castañeda, *La herencia*, se le pide a Miguel de la Madrid su versión de lo sucedido. Éste dice que lo que sucedió es que se recibió información de manera desbalanceada, de tal modo que los resultados podían, por el modo en que estaban fluyendo, generar la impresión de que Cuauhtémoc Cárdenas estaba ganando la elección. Hay en eso una tácita aceptación de que no se cayó ningún sistema, sino de que, para utilizar un juego de palabras, <se calló>. Se calló el sistema porque guardaron silencio sobre los resultados. El problema adicional es que luego esto no se compensa, no se retoman las cifras que continuarían la acumulación de datos; sencillamente se escatima la información, y esto es lo que, creo, tú entiendes como robarse el resultado de la elección.

Rincón Gallardo responde a Jesús Rodríguez:

El delito estaba cometido, y ya saber quién había ganado la elección era intrascendente, porque el delito era haberse robado el resultado. Y en esas condiciones, desde luego, sí había razones para decir que hubo fraude.⁵¹⁹

Frente a las evidencias que arrojaban que se había cometido un fraude electoral en la elección presidencial de 1988, se conformó un vasto movimiento de protesta que se extendió por todo el país y que se manifestó en distintas formas de resistencia civil, las más extremas fueron la ocupación de municipios en el estado de Michoacán. Modonesi advierte que:

La campaña y el movimiento contra el fraude mostraron las potencialidades de una convergencia opositora que daría cause político a la movilización social. Los principales dirigentes de la Corriente Democrática y de las organizaciones de la izquierda socialista adquirieron visibilidad y capacidad de convocatoria. El FDN, a pesar del fraude obtuvo una representación parlamentaria sin precedentes (30.16 % en comparación del 16.54 % del PAN). La movilización y el enojo, una vez consumada la imposición de Salinas de Gortari, fueron canalizados hacia la conformación de un partido de cuadros y de masas que podía disputar realmente el gobierno del país. Cárdenas lo llamó inicialmente Partido del 6 de julio.⁵²⁰

En mayo de 1989, tuvo lugar un congreso del Partido Mexicano Socialista, en donde los representantes de la vieja guardia entonaron 'La Internacional' antes de votar por la extinción del partido y entregar su registro a lo que desde entonces se conoce como Partido de la Revolución Democrática (PRD).⁵²¹

La presencia del PRD marca la desaparición de la política socialista revolucionaria, tanto como corriente de pensamiento como movimiento social; en adelante la izquierda se institucionaliza con un discurso que aboga por unos principios democráticos, sin sustento ideológico. Esto se da en el marco de un proceso adelantado de políticas y programas neo-liberales puestos en marcha por Miguel de la Madrid y continuado por el gobierno de Salinas de Gortari. Frente al devenir neo-liberal el neonato PRD realiza una Declaración de Principios en donde se define como un:

⁵¹⁹ Gilberto Rincón Gallardo, *op. cit.*, Pág. 200.

⁵²⁰ Massimo Modonesi, *op. cit.*, Págs. 14, 117 y 118. (El 21 de octubre de 1989 se conformó una comisión organizadora encargada de impulsar la construcción del PRD, la cual estaba integrada por José Luis Alonso, Cristóbal Arias Solís, Cesar Buenrostro, Bulmaro Castellanos (Magú), Heberto Castillo, Ignacio Castillo Mena, Lucas de la Garza, Leonel Durán, Luis Javier Garrido, Adolfo Gilly, Enrique González Rojo, Andrés Manuel López Obrador, Ifigenia Martínez, Arnoldo Martínez Verduzco, Manuel Moreno Sánchez, Octavio Moreno Toscano, Porfirio Muñoz Ledo, Ricardo Pascoe, Guadalupe Rivera Marín, Gilberto Rincón Gallardo, Roberto Robles Garnica, Ricardo Valero, Luis Villoro, Rosalío Wences Reza y Cuauhtémoc Cárdenas).

⁵²¹ Enrique Semo, *op. cit.*, Pág. 113.

Instrumento de organización y de lucha de la sociedad, que recoge las aspiraciones, intereses y demandas de la ciudadanía, en especial de quienes sufren la pobreza, explotación, opresión, discriminación e injusticia” Y que “se compromete a entablar una relación abierta, fluida y permanente con las luchas movimientos y organizaciones sociales. A reconocer y expresar sus demandas y objetivos de lucha, abrirles el cauce para que se escuche su voz y apoyar el ejercicio de su libertad de manifestación y organización democrática.⁵²²

Una vez que el PRD se presenta en sociedad diciendo que aspira a ser el interlocutor oficial de los miserables, los pobres, los explotados y desprotegidos, entonces pasa a señalar cómo va a ejercer dicha representación auto adjudicada en su visión de gobierno:

Transformar la sociedad, la economía y el Estado a través de la equidad con una distribución más justa de la riqueza, el acceso a condiciones efectivas de desarrollo, justicia y seguridad para todas las personas y la plena democracia política...a través de las acciones de gobierno y de la participación de la sociedad se construya un sistema económico que asegure una mayor creación y distribución de la riqueza y el continuo mejoramiento del nivel de vida del pueblo. De esta manera se erradicaran la pobreza y las desigualdades, será posible el acceso de todos los mexicanos y mexicanas a los beneficios del progreso y la cultura y se abrirá el camino hacia una nueva forma de asignación de la riqueza social y de distribución del excedente económico.⁵²³

Modonesi advierte que el PRD, al interpelar a estos grupos de la sociedad, se erige en su interlocutor y con ello ofrece realidades de justicia social como consecuencia de un trabajo colectivo y democrático, pero lo que no se señala en ningún lado de su declaración de principios es que a cambio, el PRD va a capitalizar dicha representación política de forma electoral. Al instalarse en el campo electoral sólo propició que las perversiones electorales, la ambición personal de los líderes, así como la fragmentación orgánica, otrora regla general de la izquierda, sea continuada y recrudescida por el PRD. Esto es así porque el PRD no es más que el conjunto de fuerzas fragmentadas de la izquierda mexicana que circulaban por el escenario social y político antes de las elecciones de 1988. A este respecto Woldenberg recuerda:

En el PRD confluyeron las más diversas corrientes de la izquierda mexicana: desde las que provenían del PRI hasta las trotskistas, comunistas, nacionalistas, ex guerrilleros. Quienes habíamos cursado el primero tramo del proceso de unificación de diversas expresiones de la izquierda en el PSUM y en el PMS vimos cómo la unidad de la diversidad se hacía realidad. El PRD fue el perol donde todo podía entrar. Ello ayudaría a forjar una izquierda fuerte e implantada, pero al mismo tiempo con un perfil indefinido y amorfo.⁵²⁴

En una explicación un poco más detallada, Rincón Gallardo señala:

En el PRD había numerosas corrientes. Junto a la corriente del nacionalismo revolucionario con todas sus características, incluidas las estructurales, el corporativismo, el paternalismo, etcétera, estaba también una izquierda clásica según el modelo latinoamericano de los años setenta. Esta izquierda era identificable con el Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional, con el Frente Sandinista, con el Partido Comunista de Cuba y muy vinculado a experiencias guerrilleras. “Digamos, de manera arbitraria y un poco convencionalista, que se

⁵²² Massimo Modonesi (2008), *El Partido de la Revolución Democrática*, Pág. 45.

⁵²³ Ibidem. Pág. 46-48

⁵²⁴ José Woldenberg, *Desencanto*, op. cit., Pág. 195.

trataba de guevaristas y latinoamericanos. Esa corriente sigue muy presente en el PRD, y confluye con una izquierda cristiana radical que también tiene una fuerza notable. Junto a la izquierda del nacionalismo revolucionario y a la izquierda latinoamericana de corte revolucionario, hubo momentos en los que avanzó mucho la idea de formar una corriente socialdemócrata que renovara las posturas progresistas de este país.⁵²⁵

Por su lado, Modonesi brinda una explicación de las consecuencias de esta integración de corrientes de la izquierda en un molde llamado PRD:

El PRD es un partido de corrientes cuya presencia, más que ordenar y desplegar el debate político, redundaba en una lucha interna por el control del aparato partidario y los cargos de elección popular, esta perversión de la idea de pluralismo interno acarrea además una serie de prácticas cuestionables como el clientelismo, el apadrinamiento e inclusive la corrupción. Por otra parte, como ya se señaló, las corrientes conforman grupos no sólo de interés sino de identidad que socavan la identificación con el PRD en su conjunto.⁵²⁶

En función de lo anterior, hay que entender algunos rasgos que caracterizan al PRD, y lo primero que hay que señalar es que este partido político responde menos a un programa revolucionario articulado, y más una fisura orgánica en el sistema político nacional; fisura que resignifica electoralmente las tradiciones ideológicas de la izquierda tradicional, utilizando el impulso popular, siempre imprevisible, característico de la era de la globalización, como botín electoral.

Es el proceso electoral el que le da significado al PRD. Los ciclos vitales de este partido están determinados por los procesos electorales; por ello en cada contienda electoral (municipal, estatal o federal), el partido presenta un reacomodo de sus estructuras (tribus) que buscan imponer a sus respectivos candidatos. Este es uno de los principales factores de inestabilidad del partido, que tenderá a perpetuarse el mismo ritmo que el sistema electoral nacional.

Visto desde su dirigencia, la cúpula del PRD presenta una intensa y permanente actividad negociadora con las distintas tribus que lo integran para distribuir e imponer candidaturas y puestos directivos en la estructura del partido y en los espacios dentro de la administración pública en donde gobierna esta organización partidista. En este sentido, la dotación de espacios, puestos y premios que distribuye el PRD pasa necesariamente por los cabecillas de las tribus del partido:

Ortega (Jesús), como los otros jefes de las tribus que hoy dominan el Partido, tienen una base social emocionada que llora en las cantinas, se siente identificada con su jefe de filas, odia con odio jarocho a los 'caudillos' y a los 'cultos pirruris' y cree en que llegó la hora de hacerseles justicia, o sea que les hagan bueno el derecho ganado a saldar por tantos años de entrega militante, los sillones, las oficinas con ventana; pero, sobre todo, los hombres del aparato creen en el escalafón (de correveidile a funcionario partidario menor, de allí a regidor en un ayuntamiento, de allí a los comités locales, a las direcciones estatales partidarias, luego diputados al Congreso, Senador, Presidente, etcétera, etcétera). Cree, desde luego, en la eternidad de la chamba.⁵²⁷

⁵²⁵ Gilberto Rincón Gallardo, *op. cit.*, Pág. 211.

⁵²⁶ Massimo Modonesi, *El Partido de la Revolución Democrática*, *op. cit.*, Pág. 63.

⁵²⁷ Paco Ignacio Taibo II (2004), "El pacto con el diablo. Notas sobre la crisis perredista", en Julio Moguel (coordinador), *Los caminos de la izquierda*, Pág. 185.

A partir de esta lógica debe entenderse que la justicia social, es decir, la equidad, la distribución de la riqueza, el desarrollo y la seguridad que proclama el PRD se distribuye jerárquicamente. Primero se benefician de la justicia social la dirigencia del partido, después los cabecillas de las tribus, luego los miembros más allegados a dichas tribus, después los simpatizantes, los adherentes, los clientes y los electores que votan por el partido. Después la sociedad en su conjunto. La lógica sobre la que está construido el partido así lo permite.

Oficialmente se dice que el PRD cuenta entre millón y medio y dos millones de afiliados, no obstante, estos son reclutados para participar en campañas electorales externas e internas y luego son tratados como clientes en una relación de reciprocidad externa al partido. En la práctica, dice Enrique Semo, nadie pertenece directamente al PRD; primero se 'compra' la membresía de una tribu del partido como requisito para pertenecer a éste. Por esto mismo, la lealtad de los afiliados se debe a la voluntad del cabecilla que los pastorea y no a los principios y valores del partido.

Esta forma de organizar la representación política propicia que el poder (económico y político) quede en manos de unos cuantos sujetos de la dirigencia del partido y los jefes tribales, quienes reparten entre una minoría de esos dos millones de afiliados, los beneficios que arroja el negocio de la política electoral:

Hoy (2003) el PRD tiene entre 12 y 15 mil funcionarios (en comités, consejos, asesorías, comisiones, institutos y en representaciones partidarias en ayuntamientos, cámaras estatales, delegaciones, Congreso y Senado, más los asistentes y asesores), sin contar a los trabajadores del Estado en puestos de confianza en los lugares en los que ha asumido el gobierno, y a una legión de asistentes canchanchanes.⁵²⁸

Claro, Paco Ignacio Taibo II, no incluye en su relación de beneficiarios de la justicia social a los amigos, familiares, conocidos, vecinos, amantes, parientes, correligionarios, socios, conocidos de la infancia, camaradas de lucha revolucionaria y compadres que se benefician indirectamente de los programas sociales y de obras, así como de los proyectos de salud, vivienda, cultura y educación que ponen en marcha los gobiernos locales y estatales del PRD o directamente el partido político.

¿En dónde quedó la izquierda mexicana?

Sin duda, buena parte está desperdigada en las universidades, en sus aulas, en sus centros de investigación, en lo profundo de las selvas, en el discreto trabajo en el anonimato de una comunidad indígena; reciclando manifiestos en el "Che", allá en la UNAM, vegetando la existencia en la burocracia, adoquinando sus egos frente a las cámaras de televisión; apoyando a jóvenes y niños en las entrañas de una ciudad perdida, vendiendo proyectos comunitarios a través de asociaciones y fundaciones para apoyar a candidatos y funcionarios; gobernando entidades federales, municipios y delegaciones políticas al estilo del más enfundado hacendado del siglo XIX.

La izquierda institucional, la que devino en partido y luego en gobierno, está en el trance de la lucha social pero bien incrustada en la democracia representativa, ha sabido jugar el juego parlamentario, el del funcionario público, el del plebiscito, la encuesta y las alianzas con otros partidos, sabe que significa la palabra autoritarismo, porque lo ejerce cuando está en juego una candidatura, un espacio de representación popular o un espacio en el gobierno.

⁵²⁸ Ibidem. Pág. 186.

El PRD no se diferencia en nada en su lógica interna de los demás partidos; este benjamín de la política partidista mexicana, es un joven de casi treinta años que aprendió de sus hermanos mayores, con más de sesenta años de edad (PRI Y PAN), el juego del sistema electoral, y como tal, conoce bien lo que significa el actual espacio político, y por ende, sabe bien las reglas, prácticas y discursos de la 'clase' política nacional: *la política negativa*.

Porque hoy en día la política electoral de los partidos ya no se trata de distinguir y de seleccionar candidatos, sino más bien de proceder a eliminaciones. Para ello el dispositivo más efectivo es el spot de televisión y en menor medida el de la radio. Los spots televisivos constituyen el núcleo de las campañas electorales y están dirigidos contra el adversario. Las propuestas de campaña, el planteamiento de programas, el debate de ideas y la crítica argumentada aparecen en un segundo plano, cuando aparecen. Lo que monopoliza las pantallas de televisión son los ataques personales, las calumnias y las denigraciones sumarias. Todo se juega en la descalificación y denigración profesional y personal del oponente. El objetivo principal de un candidato es evitar la victoria de sus oponentes.

Esta forma de hacer política no tiene por objetivo interpelar el raciocinio de los electores, más bien, está dirigida a afectar su estado de ánimo, a producir una apreciación superficial e inmediata sobre la personalidad de un candidato u otro y con ello, aumentar las dudas sobre éste u aquel aspirante a un puesto de representación popular. Los mensajes negativos tienen como resultado la desmovilización de los electores flotantes, se les invita a dudar de los candidatos en contienda y a oscilar su voto entre los partidos políticos.⁵²⁹

Esta política negativa lleva irremediamente a un ejercicio voraz por conseguir el poder a costa de todo principio, lo que los convierte en una especie de travestidos de la política:

En el fondo, todo ocurre como si las masas <ciegas> tuvieran una visión más sutil que los intelectuales <ilustrados>, a saber que el poder es un lugar vacío, corrupto, sin esperanza, y que en buena lógica hay que meter en él a hombres del mismo perfil, vacíos, bufones, histriones y charlatanes, que encarnen idealmente la situación. La clase política, microsociedad paralela que está secretamente en paro técnico y evoluciona de forma impune, condenada al parecer a la tarea única de reproducirse en una confusión endogámica de todas las tendencias, pues esta alianza incestuosa de la derecha y de la izquierda no deja de provocar toda una patología y una degeneración características de la consanguinidad.⁵³⁰ Por ello, ...nos hemos convertido en transpolíticos, es decir, seres políticamente indiferentes e indiferenciados, andróginos y hermafroditas, hemos asumido, digerido y rechazado las ideologías más contradictorias llevando únicamente una máscara, y transformándonos en nuestra mente, sin saberlo quizá, en travestis de la política.⁵³¹

Después de todo lo expresado anteriormente se impone la idea de que el PRD no se debe concebir como una organización partidista clásica, que conserva su forma y perdura con el tiempo, sino como una compleja red de grupos en estado líquido, cuyos vínculos entre las acciones individuales y colectivas se diluyen permanentemente, al tiempo que, en su condición de partícula (tribu), toma de manera instantánea la posición que el acontecimiento político-social les requiere, tal como un líquido toma la forma del recipiente que la contiene. He ahí la volatilidad con la que se expresan sus intereses, demandas, propuestas, reclamos y demás posturas de las partículas

⁵²⁹ Pierre Rosanvallon (2007), *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*, Págs. 173-178.

⁵³⁰ Jean Baudrillard (2000), *La pantalla total*, Págs. 95 y 99.

⁵³¹ Jean Baudrillard (2001), *La transparencia del mal*, Pág. 31.

políticas (tribus). Por otro lado, las dirigencias del partido establecidas en todos los estados de la República sirven como nodos, también en estado líquido, en donde confluyen estas “tribus” para servirse de esta fuente de legitimidad jurídica, política y presupuestal, a su vez, la dirigencia nacional se sirve del capital social y político de las “tribus”. Por ello, el vínculo entre las partículas políticas (tribus) y la estructura orgánica del partido se vuelve residual, aleatorio, flexible y circunstancial.

Asimismo, los espacios de participación ciudadana, sus reglamentaciones y sus mecanismos de instrumentación, parte del proceso de conformación del archipiélago político (sociedad civil, tercer sector, organismos autónomos y política supranacional) son permanentemente socavados por la lógica “tribal” del partido político, en la medida en que, por un lado, el PRD apela a la sociedad para que establezca una relación democrática con el partido, mientras que éste se compromete a reconocer, expresar y apoyar sus demandas, por el otro, en los hechos, tal relación se establece de forma unilateral, clientelar y estrictamente electoral, situando el ejercicio de lo político de los ciudadanos en el plano estrictamente electoral. La diferencia que se pueda marcar con respecto a esta forma de hacer política dentro del PRD responderá exclusivamente a la posición que manifieste el dirigente, el caudillo o el gobernante en turno y su grupo compacto.

Esto se pone de manifiesto de forma clara y contundente en el ejercicio del gobierno de la capital, en donde la política, los principios y las formas de actuación se diferenciaron de un gobernante a otro. Esta diferenciación es evidente en el plano educativo; en los idearios, programas y acciones plasmados en las políticas que ha instrumentado el Gobierno del Distrito Federal, desde que ganó la jefatura de gobierno en 1997 hasta el año 2011.

La política educativa en la gestión de Cuauhtémoc Cárdenas

En 1995, Oscar Espinosa Villareal, entonces regente del Departamento del Distrito Federal, decidió que la ex Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla, se volvería a rehabilitar en una prisión de mediana seguridad, después de quince años de abandono. Este anuncio de la esta decisión aunado a la presencia de maquinaria pesada en el predio que comprendía la ex Cárcel de Mujeres, en Iztapalapa, propició que una parte de la población aledaña al predio emprendiera un conjunto de acciones para oponerse la reconstrucción de la prisión.

Eugenia Pliego Vital, habitante de San Miguel Teotongo, Iztapalapa, participó en las movilizaciones contra la reconstrucción del presidio. Desde su punto de vista la resistencia se dio en el siguiente marco:

Ya bastante teníamos, había mucha pobreza, mucha marginidad (sic), a partir de la unión de colonos, esta colonia fue tomada en cuenta, porque íbamos a la delegación a que nos metieran desde luz y agua; ¡El agua nos costó un triunfo que se metiera! Hacíamos unos plantones inmensos en esos lugares para lograr ese servicio. Ya cuando habíamos logrado todo eso, nos salen que nos iban a meter la cárcel. Entonces llegó la compañera Clara y dijimos: si dejamos que eso suceda, al rato nos van a ir metiendo más y más; porque nos quisieron meter un basurero, un panteón, todo lo han querido meter aquí y nos hemos defendido para que no suceda.

Entonces, cuando sucedió esto dijimos conjuntamente entre los compañeros: ¿Qué hacemos? La compañera Clara dijo que lo único que podríamos hacer es algo que sirviera para nuestra juventud, que sirviera para nuestros descendientes.

Entonces decidimos que íbamos a luchar para que fuera una escuela. Entonces nos empezamos a organizar. Fue cuando fuimos a defender el espacio. Ya estaban trabajando, ya había mucho adelantado; lo creían un hecho. Fue cuando entramos nosotros. Lógico que todo mundo se nos echó encima; los mismos trabajadores, entre los cuales había compañeros de nosotros que nos traicionaron, sabían que no queríamos que pasara esto.⁵³²

Durante el dominio del Estado corporativo, las demandas de los habitantes de Iztapalapa tenían dos destinos, o quedaban enterradas en el olvido o bien, eran gestionadas a través de ciertos líderes que pertenecían a los poderes corporativos de la época, al PRI o directamente a las instituciones del Estado. Una vez que el Estado corporativo fue sustituido por el Estado mínimo neo-liberal, los mecanismos de mediación entre la población corporativizada y el Estado, mantuvieron su continuidad ahora con los movimientos urbanos de corte popular. En este contexto hacen su aparición ciertos líderes sociales que en adelante se convertirán en los nuevos gestores de las necesidades de la población frente a las instituciones del Estado.

La movilización de una parte de la población de Iztapalapa para impedir la reconstrucción de la ex Cárcel de Mujeres, responde a este segundo periodo de organización política y social, en donde la demanda individual se vuelve colectiva a través de la figura del líder social, quien interpela al Estado mediante la movilización, la negociación y el reclamo de problemáticas urbanas no atendidas. Por esta razón no resulta extraño que uno de los argumentos de Eugenia Pliego fuera que el gobierno veía en la delegación un depósito de desechos humanos y materiales.

Esta afirmación no carecía de fundamento; en el momento en que se hizo el señalamiento de ese lado de la ciudad se encontraban el Reclusorio Varonil Oriente, el Centro de Readaptación Femenil, el Basurero, el Centro Comunitario de Salud Mental y la Penitenciaría del Distrito Federal. Todo esto dentro de una densidad poblacional que para entonces ascendía a 1, 696,609 habitantes.⁵³³ La concentración de la pobreza va de la mano con la concentración de los desechos de población humana:

Mientras que antaño, la pobreza era en gran medida residual o cíclica, hoy parece ser más de largo plazo sino permanente, ya que está desconectada de las tendencias macroeconómicas y establecida en barrios relegados de mala fama en los que el aislamiento y la alienación sociales se alimentan uno al otro, a medida que se profundiza el abismo entre las persona allí confinadas y el resto de la sociedad. Estos barrios en los que se atrincheró la miseria se han ganado un nombre como depósitos de los males urbanos de la época, lugares que hay que evitar, temer y desaprobar. Importa poco que los discursos de demonización referidos a ellos, que han brotado como hongos, sólo tengan tenues conexiones con la realidad de su vida cotidiana.⁵³⁴

Sin duda, la concentración geográfica de lo 'peor' no hace más que producir la miseria como una condición inexorable, al tiempo que produce sus propios reductos de resistencia. De ahí que el movimiento que rechazó la reconstrucción de la ex Cárcel de Mujeres haya erigido el emblema: "Prepa sí, Cárcel no", como el estandarte de su lucha frente a las autoridades capitalinas.

⁵³² IEMS (2010) *¿Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos? El IEMS: Hacia la recuperación de nuestra memoria histórica a diez años de vida*. Videodocumental. Disponible en. (<http://www.youtube.com/match?v=f-mpwkytq88&feature=related>).

⁵³³ INEGI (1995), *Distrito Federal. Resultados Definitivos; Tabulados Básicos. Censo de Población y Vivienda, Resultados Definitivos; Tabulados Básicos. Censo de Población y Vivienda 1995*. Distrito Federal.

⁵³⁴ Loïc Wacquant (2001), *Parias Urbanos*, Págs. 169, 178-179.

El movimiento que tomó la ex Cárcel de Mujeres

Cuando se hace mención de que un proyecto es resultado de la movilización social o producto del reclamo popular se tiende a idealizar las circunstancias que le dieron origen. Sin embargo, con estas expresiones lo que se busca, al menos en los países liberales con gobiernos democráticos, es dotarle de legitimación ciudadana a las acciones que alrededor de dicho proyecto se emprenden, principalmente si un gobierno o partido político participa del proyecto en cuestión. Al final de cuentas, nada más “puro” y “legítimo” que la acción del pueblo para fundamentar una acción gubernamental. ¿Acaso no es el pueblo, la sociedad, los ciudadanos o como quiera que se le nombre a ese sujeto colectivo, la razón de ser de la democracia?

Si uno se contenta con ese plano del discurso democrático, sin duda la respuesta es afirmativa. Pero si uno pone la mirada en otros planos de la realidad, la situación se vuelve muy compleja, principalmente cuando se recurre a eso que se llama “reclamo popular” y ese es el caso del movimiento que tomó las instalaciones de la ex Cárcel de Mujeres.

Dicho movimiento estuvo constituido por colonos que vivían en las inmediaciones del predio que comprendía la ex Cárcel. En efecto. Pero estos colonos no se organizaron espontáneamente, ni tampoco de forma natural se les ocurrió ocupar el predio aludido y reclamar que en lugar de una cárcel se construyera una preparatoria. No. Detrás de estas acciones y demandas había un conjunto de agentes y organizaciones con larga trayectoria política que hundían sus raíces en los movimientos de masas de la izquierda mexicana, particularmente los vinculados con movimientos urbanos populares.

La principal organización que apoyó el movimiento de colonos alrededor de la ex Cárcel fue la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ), quien cuenta entre sus principales dirigentes a Clara Brugada, hoy delegada de Iztapalapa. Esta organización surge formalmente en febrero de 1987:

Como resultado de un proceso de condensación y articulación de posicionamientos político-pedagógicos que ponderan a los movimientos sociales y a la participación popular como ejes articuladores de la lucha territorial y la construcción del poder local. La UPREZ... es resultado de un proceso de articulación de diversas fuerzas políticas (Asamblea de Barrios, CONAMUP, etc.) que adquirió identidad con el MUP.⁵³⁵

Uno de los principales ejes de lucha política de la UPREZ es la participación de sectores populares o grupos de base, que se integran en brigadas de trabajo para la obtención de vivienda y la construcción de espacios comunitarios. Lo anterior va de la mano con otro eje de lucha política por la búsqueda de puestos de representación popular por parte de sus dirigentes, para incidir en la agenda política, principalmente en el PRD y en el Gobierno de Distrito Federal.

La UPREZ es una organización que se deriva de dos movimientos interrelacionados entre sí: la Organización de la Izquierda Revolucionaria-Liga de Masas (OIR-LM) y del Movimiento Urbano Popular (MUP).

⁵³⁵ María Mercedes Ruiz Muñoz (2009), *Otra educación*, Pág. 49 y 50.

La OIR-LM

Con respecto a la OIR-LM pueden encontrarse dos momentos. En el primero se puede identificar a los grupos espartaquistas de la Liga Leninista Espartaco (LLE) fundada por José Revueltas a raíz de su expulsión del Partido Comunista Mexicano. De esta organización se desprende la Liga Comunista Espartaco (LCE), encabezada por la seccional Ho Chi Minh, la cual criticaba a la LLE de un exceso de teorismo, así como alejarse de los movimientos de masas. Por este motivo la LCE incorpora en su programa de trabajo a las agrupaciones sociales de la época, como los movimientos obreros, campesinos y los movimientos de colonos de sectores pobres de las ciudades.

El segundo momento de la OIR-LM se sitúa a finales de los sesentas, en un movimiento que provino de la Escuela Nacional de Economía y de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. La cabeza ideológica y financiera de este grupo era Adolfo Orive, el cual había cursado un posgrado en la Escuela Normal Superior de París. Su ideología maoísta provino de la orientación de su asesor, Charles Bettelheim, y de sus investigaciones sobre la revolución cultural china.⁵³⁶ Orive sostenía que las organizaciones de masas serían el motor de la revolución y las actividades del movimiento deberían estar a su servicio, es decir, Orive impulsaba la idea de que nuevo partido debía surgir de las luchas populares, de las experiencias de las masas y de las brigadas integradas en el movimiento.⁵³⁷

Alrededor de Adolfo Orive se reunió un grupo de “amigos” de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM, entre los cuales figuraban Carlos y Raúl Salinas de Gortari, Alberto Anaya (discípulo de Orive), Rolando Cordera, Manuel Camacho, Pablo Gómez y Joel Ortega.⁵³⁸

Más tarde, con algunos miembros de este grupo de amigos, Orive fundó la organización Política Popular. Las posiciones encontradas entre Orive y Anaya con respecto a la dirigencia de la organización y por el Frente Popular Tierra y Libertad de Monterrey (bastión de Anaya), propiciaron que Política Popular se fracturara. A partir de esto se desprendieron dos vertientes: Línea Popular encabezada por Orive y la Coordinadora Línea de Masas, con Alberto Anaya al frente. Desde ese momento ambas vertientes desarrollaron dos programas de trabajo con base en la movilización de masas pero con desenlaces distintos.

Además de encabezar diferentes movimientos urbanos populares en Torreón, la Laguna, Monclova y Durango, quizás el punto más relevante del trabajo de Orive y Línea Popular se puede identificar en su encuentro con el obispo Samuel Ruiz, en 1977, quien invitó a las brigadas de Orive para que iniciara en la diócesis de San Cristóbal de las Casas una línea social a la par del proyecto pastoral. Sin embargo, tiempo después el obispo Samuel Ruiz expulsó de la diócesis a las brigadas de Línea Popular.⁵³⁹

En la segunda mitad de la década de los ochentas y durante la década de los noventas, Adolfo Orive apoyó el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), de Salinas de Gortari, así como ciertos programas sociales de la gestión de Ernesto Zedillo. No hay que dejar de mencionar que en el 2000 fue colaborador de Francisco Labastida Ochoa cuando éste era candidato a la Presidencia por el PRI. En la

⁵³⁶ Carlos Montemayor, *op. cit.*, Pág. 93.

⁵³⁷ Fidel Robles Guadarrama (2006), *Análisis de la experiencia de la OIR-LM en el movimiento social urbano y el PRD en Veracruz 1984-2004*. Pág. 12. Documento de trabajo.

⁵³⁸ Ismael Romero. “De la Línea de Masas al Presupuesto”. El Universal. Jueves 13 de enero de 2000

⁵³⁹ Carlos Montemayor, *op. cit.*, Pág. 94.

actualidad, Adolfo Orive es diputado por el Partido del Trabajo (de Alberto Anaya), en la V Legislatura de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

En lo que respecta a la Coordinadora Línea de Masas, Alberto Anaya junto con otras agrupaciones provenientes de Política Popular conforman en 1982 la OIR-LM.^{540*} En el contexto de los comicios electorales de 1988, la OIR-LM, retiró su apoyo a Rosario Ibarra, candidata a la presidencia por el PRT, prefiriendo otorgar su apoyo la candidatura de Heberto Castillo del PMS, quien a la postre declinaría a favor de Cuauhtémoc Cárdenas. La OIR-LM-Valle de México, a diferencia de la dirección nacional, fue el único sector que mantuvo su apoyo a la candidata del PRT. Mientras tanto, el PRT acusó al OIR-LM del norte del país de apoyar la candidatura de Salinas de Gortari.

Después del fraude electoral de 1988, el 12 de septiembre de ese mismo año, Alberto Anaya acudió a las oficinas de Carlos Salinas, en la calle de Cracovia, para comunicarle, junto con otros diputados, que la mayoría priísta de la Cámara de Diputados lo había declarado presidente electo de México. Este acontecimiento desembocó en dos acontecimientos: el primero fue que el movimiento de Anaya dio la espalda al Frente Democrático Nacional y eventualmente al PRD. El segundo fue que a la organización de Anaya se le presentaron las facilidades para crear un nuevo partido político a partir de diciembre de 1990: El Partido del Trabajo.

Movimiento Urbano Popular (MUP)

El Movimiento Urbano Popular es una respuesta popular a un conjunto de problemáticas que se presentaron en los principales centros urbanos del país, producto de los fenómenos de migración del campo hacia las ciudades, la pauperización de la vivienda, la insuficiencia de servicios públicos y los abusos de los propietarios de los inmuebles. Es cierto que se puede identificar como antecedente del MUP al movimiento inquilinario de la décadas de los veinte, quien entonces abogó en las principales ciudades del país por el control del monto de las rentas de las viviendas de alquiler. No obstante, el surgimiento del sujeto social y político independiente, articulado a demandas relacionadas con la reproducción de la fuerza de trabajo en su lugar de residencia se inicia en México a partir de 1968⁵⁴¹ hasta su derivación en la UPREZ en 1987.

Los movimientos urbanos populares tenían como principio de acción el reconocimiento colectivo del territorio (la calle, el barrio y la colonia), así como sus condiciones materiales (características particulares de la vivienda, su infraestructura y los servicios que contaba). Estos dos aspectos posibilitaban un ejercicio de identificación político-identitaria de los individuos, lo que devenía en el tejido de relaciones de poder que se traducían en distintas formas de organización y movilización de los individuos para defender, planear, administrar y controlar un territorio dado; también se expresaban estas relaciones de poder en la articulación de luchas locales y sectoriales que buscaba incidir en la definición políticas urbanas alternativas.

El MUP demandaba al Estado espacios territoriales para construir vivienda, pero también requería de materiales de construcción y crédito para edificarla. Pero eso no

* Entre las organizaciones que integraron la OIR-LM estaban el Frente Popular Tierra y Libertad de Monterrey, el Comité de Defensa Popular de Durango, la seccional Ho Chi Minh, el Frente Popular de Zacatecas⁵⁴⁰. Además de estos grupos, se encontraban los maestros disidentes de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP) expresión orgánica del Movimiento Urbano Popular (MUP).

⁵⁴¹ Juan Manuel Ramírez Saiz (1987), "El Movimiento Urbano Popular (MUP) en la administración de Miguel de la Madrid", en Germán Pérez y Samuel León (coordinadores), *17 ángulos de un sexenio*, Pág. 425.

era todo, del mismo modo reclamaban infraestructura urbana indispensable como agua, energía eléctrica y drenaje, así como servicios urbanos básicos como educación, salud, comercios populares y transporte. Para ello el MUP recurría a su capacidad de convocatoria y a la movilización de diversos contingentes del país que realizaban paros, mítines, encuentros y marchas, como una forma política para incidir en las decisiones del poder.

Sin lugar a dudas, el MUP compone uno de esos circuitos del archipiélago político mucho antes de la entrada oficial de la democracia en México en el 2000. Su expresión era la población organizada que presionaba para que las políticas urbanas y sociales respondieran a sus demandas, tal como en la actualidad se sigue haciendo, pero ahora a través de los grupos de presión que son vistos como la vía 'legítima' de gobernabilidad en contra del paro, la protesta y la marcha, muchas veces valoradas como acciones 'poco democráticas'.

La expresión orgánica del MUP fue la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP), la cual se constituyó como un núcleo articulador de diversas organizaciones políticas, entre las cuales se encontraban (en el Distrito Federal) la Coordinadora Única de Damnificados (CUD), la Comunidad Emiliano Zapata, la colonia Emiliano Zapata, Primera Ampliación Santiago, UVEZ, UCOQUET, Solicitantes de Cananea, Palmitas, entre otras. Sin embargo, también se encontraban movimientos simpatizantes en otras entidades federativas como Guerrero, Sinaloa, Michoacán, Nayarit, Jalisco y Baja California Norte.

Uno de los principales frentes políticos adheridos a la CONAMUP fue el Frente Popular Tierra y Libertad de Monterrey, de Alberto Anaya, así como el Consejo General de Colonias Populares de Acapulco. La línea política de trabajo de masas de la OIR-LM de Anaya encontró en deteriorado contexto urbano, un terreno fértil para intervenir en la vida cotidiana de las zonas populares:

El encuentro de los jóvenes cuadros maoístas con amplios segmentos de población que viven en las zonas periféricas de las ciudades para la conducción de su gestión colectiva, la organización y formación de su conciencia social, la participación política ciudadana y el debate y la comunicación de masas. Este actor social emergente, surge como respuesta a las necesidades de suelo, vivienda y servicios urbanos, así como por la lucha de mejores condiciones de vida de la población. Y agrega:

Dentro del esquema jerárquico de la OIR-LM había un entendimiento común de que quien jugaba el papel nucleador de la Organización era el profesor Alberto Anaya, por su carácter de dirigente fundador del MUP y de dirigente del Frente más importante de todos los frentes urbanos de masas: el FPTyL de Monterrey. Anaya encarnaba el papel del líder medido no solo por su capacidad política, sino por el peso de su organización de masas, en una expresión de la izquierda que medía la fuerza política de sus dirigentes más por su poder de masas que por su capacidad de estadistas, y la de sus organizaciones en los encuentros de masas, más por el número de organizaciones conformantes de los distintos Frentes y de sus agremiados, que por el peso de sus propuestas, línea política o capacidad organizativa.⁵⁴²

Alrededor de la elección de 1988 se presentaron las primeras divisiones importantes en el MUP. Como ya se mencionó, tras los comicios electorales de 1988, Anaya y varios de los frentes de la OIR-LM que lo apoyaron decidieron no incorporarse FDN ni tampoco al PRD, en lugar de ello, optaron por reconocer el triunfo de Salinas de

⁵⁴² Fidel Robles Guadarrama. *Op. Cit.* Pág. 20, 24 y 25.

Gortari y eventualmente formar el Partido del Trabajo. Sin embargo, la UPREZ, que estaba integrado por cuadros que provenían de la OIR-LM y que tenía una fuerte presencia dentro del MUP, decidió apoyar a Cárdenas e incorporarse al PRD*.

A continuación se presentan dos testimonios de miembros de la UPREZ, recuperados por Mercedes Ruiz, al respecto del significado de esta escisión:

Yo creo que es un momento significativo para el movimiento, para los dirigentes, para las bases, para todos, otro momento fue el 88, yo no sé cual fue más rudo. En el 85 hubo muertes, en el 88 hay una ruptura con nosotros mismos, el movimiento se replantea: ¿Qué soy? ¿Para qué estoy? ¿Qué quiero hacer? De una discusión muy fuerte y un aprendizaje que, a diferencia del 85, yo creo que el pueblo reaccionó muy bien; en el 85 los dirigentes reaccionaron bien, en el caso del 88, creo que el pueblo reaccionó muy bien y muchos dirigentes muy mal.⁵⁴³

Este es el momento del desencanto con los líderes y el cuestionamiento del propio trabajo en pos de la lucha popular. Esta postura se ve expresada por otro individuo que advierte, que si bien la lucha electoral era importante, no menos lo era la lucha popular:

... los compañeros que están en el PRD, en aparatos de gobierno, dicen: ustedes se quedaron en el montañismo, en el localismo de la montaña, se quedaron en sus pequeños proyectitos... entonces yo decidí no meterme en la jugada... Hay discusiones muy fuertes, muy fuertes, a veces casi de a golpes, de a golpes, a quienes decidimos ¡no!, ¡movimiento social!, ¡los partidos políticos ¡sí!! Como alianza, pero ¡no! como cooptación... si nos costó mucho trabajo levantar un movimiento social, darle una alternativa a la gente... hoy como le salimos a la gente con la elección, era una actitud dogmática al fin de cuentas, ¿no?⁵⁴⁴

Sin duda este testimonio va directamente en contra de aquellos líderes del MUP, que no manifestaron interés y/o capacidad para articular el movimiento a la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas. Sin embargo, también marca una crítica a las posiciones partidistas y de gobierno que provenían del PRD, quienes menospreciaban la lucha popular con base en “proyectitos”.

En un segundo momento del desarrollo de la UPREZ, como parte filial del PRD, se presentan otros dos testimonios, también recuperados por Mercedes Ruiz, y que hablan sobre ciertos posicionamientos con respecto a las figuras de Cuauhtémoc Cárdenas y López Obrador. En el contexto de la candidatura de Cárdenas a la jefatura de gobierno de 1997, en un recorrido que hizo éste en Iztapalapa, un militante de la UPREZ expresa su opinión:

* Sin embargo, estas no fueron las únicas escisiones que se presentaron en el Movimiento Urbano Popular, Víctor Manuel Durand da cuenta de un escenario más amplio de bifurcaciones, contiendas y negociaciones en distintos planos: “En el conjunto de la ciudad, el movimiento urbano popular derivado del sismo es el último movimiento social parcialmente progresista que luchó por la integración de los pobladores y sus derechos a la vida urbana, logrando así una relación más moderna, no corporativa y democrática con el gobierno de la ciudad y de la federación. No obstante, en su interior también había grupos y organizaciones priístas clientelares que buscaban sacar provecho de la situación; igualmente, se desarrollaron liderazgos que sin ser priístas buscaron seguir su camino. El movimiento urbano popular progresista se diluye en dos procesos diferentes; por una parte, en la negociación con Manuel Camacho, regente del D.F., quien privilegia a grupos clientelares (René Bejarano, Martí Batres), los cuales cambian apoyo político al regente por favores para sus organizaciones; fortalecidos y apoyados se oponen a las organizaciones auténticas, democráticas y no clientelares. El segundo proceso es la participación en la conformación del frente Democrático Nacional y más tarde en el Partido de la Revolución Democrática (PRD) en donde los sectores clientelares (Bejarano, Padierna, Hidalgo) ahogan a los progresistas (Marco Rascón, Raúl Álvarez) y logran el control de la dinámica del partido basada en una organización de tribus sectarias que pugnan por el poder y las prebendas y clientelizan a las bases populares, fomentando su dependencia”. Víctor Manuel Durand, *op. cit.*, Págs. 147 y 148.

⁵⁴³ Mercedes Ruiz Muñoz, *op. cit.*, Pág. 53.

⁵⁴⁴ Ibidem. Pág. 52.

¡Ay!, pues sí, fue muy emocionante, ¿no? O sea, recibirlo al bajar del carro, pasar la valla con él, pues en ese momento yo me sentía muy bien, ¿no? Decía, soy parte también de ellos, me sentía muy bien, muy contenta de estar con ellos... (Cárdenas) estuvo con nosotros en la hacienda de El Molino...⁵⁴⁵

Un posicionamiento distinto se refleja en las palabras de otro militante de la UPREZ respecto al papel que le confiere López Obrador al individuo como sujeto social:

Pues yo creo que hay una crisis del movimiento social, del proyecto histórico que planteamos nosotros. No es una crisis del priísmo, que era clientelar y corporativo, la propia izquierda hizo todo eso, ¿no? Una lucha reivindicativa, clientelismo, corporativismo, utilizar a la gente para acceder al poder y después olvidarte de ella y seguirla reclutando de vez en cuando, cuando se necesite, pero te olvidaste de construir todo el proyecto histórico que planeamos nosotros, ¿sí?⁵⁴⁶

Mercedes Ruiz menciona que a lo largo de la narración “se despliega una severa crítica a la figura de López Obrador, por su política de ciudadanización que desdibuja la identidad de lo popular y la inscribe en la lógica de la defensa individual (defiéndete por ti mismo) como ciudadano y no como parte de una organización”.⁵⁴⁷ Resulta paradójico este testimonio en la medida en que la crítica por el olvido de lo popular por parte de López Obrador se dirige especialmente a un político catalogado de populista.

Ahora bien, estas posiciones deben comprenderse a la luz del sujeto que las enuncia (UPREZ) y su trasfondo histórico. El Movimiento Urbano Popular, del cual la UPREZ formaba parte, fue uno de los principales impulsores para que en la Ciudad de México se eligiera mediante elecciones a sus gobernantes y dejaran ser impuestos por el presidente de la República.⁵⁴⁸

Cárdenas representaba la concretización de esa lucha y cuando arriba al gobierno de la Ciudad de México, recupera muchas de las demandas de la población de Iztapalapa, además de que abrió la posibilidad a líderes de la UPREZ para incorporarse a su gobierno o en su defecto, los apoyó para que se incorporaran al trabajo legislativo. Como se advertirá más adelante, la política educativa de Cárdenas difiere de la de López Obrador, y la de Marcelo Ebrard es cualitativamente diferente a la de sus antecesores.

De la movilización a la negociación

En un primer momento, los vecinos de las inmediaciones de la ex Cárcel de Mujeres se establecieron en la calle, obstruyendo la entrada y salida de camiones y trabajadores; su propósito era impedir que se continuaran las maniobras de rehabilitación de la prisión. En un momento dado, las autoridades capitalinas decidieron detener la obra, lo que posibilitó que los miembros del movimiento, muchos de los cuales eran mujeres tomara las instalaciones.

Eugenia Pliego Vital relata lo que sucedió cuando tomaron las instalaciones:

Se pusieron muy duras las cosas. Las mujeres nos empezamos a abrazar para no dejar entrar a nadie. Nos echaron montados, de todo. No nos intimidaron, ahí nos quedamos... Nos costó... de veras, muchas horas de desvelo. Nos

⁵⁴⁵ Ibidem. Pág. 56.

⁵⁴⁶ Ibidem. Pág. 60.

⁵⁴⁷ Ibidem.

⁵⁴⁸ Juan Manuel Ramírez Saiz, *op. cit.*, Pág. 447.

quedábamos a dormir del diario porque nos querían madrugar, y no dejamos, y no dejamos. Así fuimos luchando conjuntamente. Ya después se integraron los demás compañeros que podían dar clases, entonces integramos a nuestros hijos para que estudiaran. Después nuestros hijos empezaron a defender con uñas y dientes el mismo proyecto.⁵⁴⁹

Entre 1995 y 1996, las mujeres y los hombres que habían tomado el predio de la ex Cárcel a medio remodelar, comenzaron a difundir con volantes en las colonias de Santa Martha Acatitla y en otras zonas de Iztapalapa que en el terreno invadido se iba a construir una preparatoria, por lo que se convocaba a la población a participar en dicho proyecto. A la convocatoria acudieron personas que habían participado en el movimiento de rechazados de la UNAM, perredistas, padres de familia, ex trabajadores de la preparatoria popular y estudiantes de la UNAM de diversas carreras.

Entre 1996 y 1997, los líderes del movimiento que había tomado la ex Cárcel planearon a las personas que habían acudido a la convocatoria (alrededor de 30 individuos), que la tarea consistía en levantar materialmente una infraestructura básica para dar inicio a los procesos educativos. En cierta forma, la comunidad se había encargado de la toma de las instalaciones, sus líderes habían planeado y organizado las acciones, el bloqueo estaba dado, en adelante la edificación y operación de la preparatoria correspondería a voluntarios.

De esta manera, la primera acción que tomaron los voluntarios fue solicitar a la población de la zona que trajera diversos objetos para construir las aulas y equiparlas, la respuesta fue inmediata, en un tiempo relativamente corto se tuvieron los materiales necesarios para construir aulas de lámina y cartón, las cuales se levantaron sobre la avenida Ermita Iztapalapa, entre el ministerio público y un módulo de Ruta Cien; justo en la entrada de las instalaciones de la ex Cárcel. Se equiparon las aulas con objetos que la mayoría de las veces sólo servían para apoyar el dictado de las clases. Por ejemplo, una escuela Marista de Iztapalapa cedió un conjunto de bancas que extrajeron de una iglesia.

Inmediatamente se buscó, sin éxito, que alguna institución de nivel medio y superior tomara el proyecto en sus manos. Asimismo, se retomaron referentes curriculares para impartir las materias que se cursaban en ese entonces en la preparatoria. Así lo recuerda Óscar Castellanos Cruz, profesor de filosofía de la Preparatoria Iztapalapa I:

Buscamos que la preparatoria la hiciera la UAM, la UNAM, el Politécnico, el Bachilleres o la Secretaría de Educación Pública. Todos dijeron que no, que no era posible, que no se podía, simple y sencillamente. Conseguimos los programas de la SEP para un bachillerato propedéutico por si en algún momento nos reconocía cualquiera de esas instituciones. De este modo, pensábamos, sería mucho más fácil que se adaptara nuestro bachillerato a cualquier sistema de bachillerato. Lo que las colonias pedían era que no fuese una prepa abierta o una escuela tecnológica como CONALEP o CBTIS. Pedían una preparatoria que permitiera a los estudiantes continuar con una carrera.⁵⁵⁰

Pronto se registraron a la preparatoria cerca de trescientos estudiantes, que iniciaron clases a partir de 1997, organizados en dos turnos, atendidos por los treinta voluntarios que en adelante asumieron las funciones de docentes; labor que

⁵⁴⁹ IEMS *¿Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos?, op. cit.*

⁵⁵⁰ IEMS (2006), *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, Pág. 73

realizaban sin percibir ningún salario; algunos provenían de la preparatoria popular, otros eran estudiantes de licenciatura o ingeniería de la UNAM y del IPN.

La comunidad hizo una convocatoria en varias universidades y preparatorias con anuncios que decían: <Sí quieres ser profesor-docente sin percibir ninguna remuneración puedes ir a la Preparatoria Iztapalapa>.⁵⁵¹

Este fue el momento en el que la acción política se articuló con la acción educativa. Periódicamente se mantenían asambleas entre los representantes de la comunidad y los treinta docentes a cargo de la preparatoria para discutir el desarrollo de la misma. Esta forma de trabajo se reprodujo más tarde entre los docentes y los estudiantes. En relación con lo anterior es necesario advertir, más allá de los purismos academicistas, que siempre existe una relación explícita o implícita entre lo educativo y lo político, tal y como lo señala el pedagogo brasileño Moacir Gadotti:

No se construye un proyecto sin una dirección política, un rumbo. Por esto, todo proyecto pedagógico de la escuela es también político. El proyecto pedagógico de la escuela siempre es, por esto mismo, un proyecto inconcluso, una etapa en dirección a una finalidad que permanece como horizonte de la escuela.⁵⁵²

Un momento clave en el desarrollo de esta iniciativa educativa fue la presencia de Cuauhtémoc Cárdenas en Iztapalapa en un acto de campaña como candidato a jefatura de gobierno del Distrito Federal en 1997. Allí se le solicitó que en caso de que ganara las elecciones se hiciera cargo de la construcción de la Preparatoria. Sin embargo, la solicitud al candidato del PRD no fue recibida con el agrado que se esperaba de este líder político. Castellanos Cruz recuerda: “Al principio a Cárdenas no le gustó mucho el proyecto de la preparatoria, y fue hasta que se acercaron a Armando Quintero... a través de él fue como empezó este proyecto a ser posible”.⁵⁵³

Manuel Pérez Rocha, amplía la observación de Castellanos Cruz y extiende la crítica al equipo de Cárdenas una vez que éste gana la jefatura de gobierno:

Ni siquiera el surgimiento de la primera preparatoria fue un proyecto de gobierno, sino de la movilización social de padres y vecinos. Es más, en muchos sentidos se hizo a contrapelo de algunos opositores que había en ese entonces en la administración del ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas.⁵⁵⁴

Pero en ese entonces la simpatía por Cárdenas y lo que su figura representaba junto con la animadversión hacia el PRI provocaba más esperanzas que desilusiones. Eugenia Pliego dice al respecto: “El PRI era horrible, que sigue siendo, no nos daba un espacio, ni un caminito para irnos. Cuando era algo positivo jamás nos dejaban caminar. Vendían nuestros terrenos y los volvía a vender y los volvía a vender. A ellos les valía”.⁵⁵⁵

En este escenario de simpatía y de afiliación declarada hacia un candidato del PRD, se presentó la oportunidad de negociar el apoyo a la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas a través del voto, si éste, en un eventual triunfo, se hacía cargo de la construcción y operación de la preparatoria, entre otros proyectos para la Delegación. Específicamente, la negociación fue con el PRD, para que algunos líderes de los comités vecinales de la zona ocuparan cargos de representación popular a cambio de

⁵⁵¹ Entrevista a Rogelio Tenorio para el documento: *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Inédita.

⁵⁵² Moacir Gadotti (2003), *Perspectivas actuales de la educación*, Pág. 42.

⁵⁵³ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 74.

⁵⁵⁴ IEMS (2010), *Boletín IEMS*, IEMS-GDF, vol., IV, núm. 98, México. Pág. 13.

⁵⁵⁵ IEMS *¿ Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos? op. cit.*

apoyo en las urnas. Asunto nada despreciable para este partido político si se recuerda la capacidad de convocatoria, estructuración y movilización que tienen las distintas organizaciones populares de Iztapalapa.*

No fue sino hasta 1997 cuando Cuauhtémoc Cárdenas fue electo Jefe de Gobierno del Distrito Federal, que se suspende definitivamente el proyecto de remodelación de la prisión y se echa a andar de forma oficial la preparatoria de la ex Cárcel de Mujeres.

Las atribuciones jurídicas en materia de educación media del Gobierno Distrito Federal

En un plano de gestión más amplio, deben considerarse dos aspectos que extendían las facultades jurídico-administrativas del Gobierno del Distrito Federal en materia educativa, a la luz de la reforma educativa de 1993. Por un lado, se encuentran las facultades legales en materia de educación media superior que brinda la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. A este respecto el Artículo 14, fracción I y II señala que:

Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a que se refieren los artículos 12 y 13, corresponde a las autoridades educativas federal y locales, de manera concurrente, las atribuciones siguientes: promover y prestar servicios educativos, distintos a los previstos en las fracciones I y IV del artículo 13, de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y locales”. Y el siguiente artículo agrega que también era atribuciones concurrentes el: “Determinar y formular planes y programas de estudio, distintos a los previstos en la fracción I del artículo 12.”⁵⁵⁶

En el artículo 13 se señala que es competencia exclusiva de las autoridades locales la prestación de los servicios de educación inicial, básica incluyendo la indígena, especial, así como la normal y demás formación de maestros (fracción I). Proponer a la SEP contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria y normal (fracción II). Ajustar el calendario escolar para cada ciclo lectivo de la educación primaria, secundaria y normal (fracción III). Y prestar servicios de formación docente de primaria, secundaria y normal de conformidad con las disposiciones de la SEP (fracción IV).

Y en el Capítulo II, Artículo 12, fracción I se dice que “Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal... determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica”.⁵⁵⁷

Como sucede con la forma en que se tiende a interpretar la ley en México, cuando no aparece mencionado de forma explícita un asunto, circunstancia, función o atribución; por omisión, la educación de nivel medio podría ser brindada por los gobiernos locales, al margen de la que estaba bajo la tutela del Gobierno Federal. Por lo tanto, la Ley General de Educación facultaba al Gobierno del Distrito Federal a hacerse cargo de este nivel educativo en cuanto a la elaboración y operación de planes y programas de estudio, así como para brindar los servicios educativos del nivel medio y a certificar y validar los estudios que en este nivel se realicen.

* La delegación Iztapalapa fue muy importante para el triunfo perredista en 1997, ya que aportó aproximadamente el 19% de los votos a su favor, siendo que estaba considerada como un bastión priísta. En esa zona el Frente Popular Francisco Villa (FPFV), decía organizar cerca de 55 campamentos donde habitan alrededor de 20 mil familias, la mayoría en Iztapalapa en el distrito local 23 (donde el PRD ganó con 50 547 votos), ahí se dio línea, Adolfo López, dirigente del FPFV, dijo antes de las elecciones: Cárdenas tiene posibilidades. Todo indica que él va a ganar, por ello debemos evitar que se vote por el PRI y PAN. (Víctor Ballinas, La Jornada, junio 19 de 1997).

⁵⁵⁶ Ley General de Educación. Editorial PAC. México. 2000.

⁵⁵⁷ Ibidem.

Por otro lado, resulta imperante describir el terreno en el que se inscribió la política educativa de esta gestión y cómo se definieron sus límites y alcances. Lo primero que hay que apuntar es que el Gobierno del Distrito Federal no estableció una Secretaría de Educación local de la cual emanara, entre otras cosas, la política educativa que condujesen los destinos de la educación media superior, específicamente, la instrumentación de la preparatoria que había surgido en la Ex Cárcel de Mujeres en Iztapalapa.

La razón principal por la cual no se instauró la Secretaría de Educación fue que dominaba la idea, impulsada por la CNTE (organización opositora al SNTE y al Gobierno Federal, con muchos simpatizantes adscritos al PRD), de que esta Secretaría debería servir, primordialmente, como un instrumento que sustituyera a la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal de la SEP, para hacerse cargo de la transferencia y operación de los servicios educativos del nivel básico, en el marco de la descentralización educativa que había quedado pendiente para el Distrito Federal, estipulada en el Artículo Cuarto Transitorio de Ley General de Educación.

Sin embargo, el Gobierno del Distrito Federal no tenía la garantía de que el Gobierno Federal le asignase los recursos financieros necesarios para, en un primer momento, realizar la transferencia de los servicios educativos, y en un segundo momento, la operación de los mismos. Asimismo, no contaba con la experiencia política y educativa necesaria, ni con los cuadros ni la estructura operativa pertinente para administrar la educación básica en la Ciudad de México.

Por lo anterior, se decidió que la responsabilidad de los servicios educativos que brindase el Gobierno del Distrito Federal, de acuerdo a las facultades que le permitía la ley, en este caso, en el nivel medio superior, estaría a cargo de la Secretaría de Salud, Educación y Desarrollo Social, encabezada por la Dra. Clara Jusidman de Bialostozky.

La política social de Cuauhtémoc Cárdenas

De acuerdo a Clara Jusidman la política social que se desarrolló en el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas, tenía una posición de centro izquierda; a través de la cual se procuró dar contenido al postulado de campaña de Cárdenas: "Una Ciudad para Todos", ello implicaba que se asumiera la diversidad y heterogeneidad de los habitantes de la ciudad, así como sus estructuras económicas, sociales y culturales. En relación con lo anterior, Jusidman explica que:

Durante los primeros meses de la administración se realizaron dos acciones para los trabajos en materia de política social. La primera fue consensar un marco estratégico de la política social a seguir, mediante una consulta que promovimos y que derivó en la formulación de un documento marco. Este documento sirvió para que todos los agentes públicos y privados, que tenían que intervenir en la instrumentación de la política social tuvieran claridad de los objetivos, en las prioridades y en los cursos estratégicos a seguir. La segunda acción consistió en ordenar la casa, reestructurando la Secretaría, concluyendo los procesos de descentralización pendientes y creando mecanismos de interlocución fluida con los responsables de desarrollo social en las Delegaciones y de otras instancias de

gobierno, así como con la academia, las organizaciones sociales, las civiles y los empresarios.⁵⁵⁸

Jusidman señala que se establecieron cuatro grandes objetivos para desarrollar la política social, a saber:

Uno es la Justicia social, por lo que hace a los grupos que tienen mayores desventajas y situaciones de riesgo. Otro el de la equidad, que tiene que ver con el tratamiento asimétrico que a veces se deriva de la cultura y la forma de manejo de la diversidad –no somos una sociedad acostumbrada a manejar en forma igual a los grupos distintos que conforman la sociedad-. Un tercer objetivo tiene que ver con la elevación del nivel de vida y la calidad de vida de la población. Y el cuarto es contribuir a la reintegración del tejido social que sentimos en los últimos años se ha deteriorado mucho.⁵⁵⁹

De los objetivos arriba citados se desprendieron cuatro líneas estratégicas relacionadas estrechamente con el programa de Gobierno del Distrito Federal: a) La construcción de la ciudadanía social. b) El desarrollo de políticas y acciones que encausaran a una mayor equidad e integración social. c) La integración y consolidación de un sistema de asistencia social. d) El desarrollo de programas de prevención, con énfasis en el apoyo familiar, redes sociales y salud mental comunitaria.⁵⁶⁰

Siguiendo la misma estrategia inaugurada por la administración de Luis Echeverría que recurrió a una consulta de diferentes sectores de la sociedad para elaborar su política de gobierno, la cual fue continuada por los gobiernos priístas que le sucedieron, los programas que conformaron la política social de la administración de Cárdenas se elaboraron a partir de una consulta, a través de reuniones y material impreso, que aplicó el Gobierno a trabajadores del GDF, académicos, representantes de ONG's y organizaciones comunitarias.* Este mismo mecanismo se aplicó a los colonos de Iztapalapa, específicamente en lo relativo a la Ex Cárcel de Mujeres, como lo recuerda Rogelio Tenorio:

En el caso de la preparatoria también se consultó a los miembros de la comunidad, a través de un instrumento en el cuál se les preguntó sobre el destino que deseaban que tuviera el predio de la cárcel. Se les presentaron tres opciones, que fuese un hospital, un centro recreativo o una preparatoria como lo habían manifestado. La comunidad ratificó su interés de que el GDF construyera una preparatoria.⁵⁶¹

⁵⁵⁸ Clara Jusidman (2002), "La política social de la administración Cárdenas-Robles en el Distrito Federal", en Lucía Álvarez et al (coordinadores), *¿Una ciudad para todos?*, Págs. 112 y 113.

⁵⁵⁹ Clara Jusidman. (1998), *Revista electrónica Rino*, México, noviembre, núm. 29. El subrayado es mío.

⁵⁶⁰ Miguel Ángel Pineda Contreras (2003), *La política social del primer gobierno electo en el Distrito Federal*, Pág. 61.

* Los programas que se desprendieron de la política social de esta administración se encaminaron a la vigilancia y prevención de la desnutrición de los niños menores de cinco años, mujeres embarazadas y en período de lactancia de las zonas marginadas de la Ciudad. Igualmente implicó el rescate de zonas deportivas como el deportivo Magdalena Mixhuca, el cual era utilizado como punto de venta de droga, la práctica de la prostitución y el saqueo de automóviles robados. Otros programas se dirigieron a la atención a grupos indígenas y migrantes; la atención a víctimas de violencia familiar, a personas discapacitadas mediante el establecimiento de centros de rehabilitación; la atención de niños, adultos mayores, así como a la población infantil y juvenil en condición de calle. En materia educativa los programas que implementó fueron la distribución de libros de texto gratuitos, el programa de mantenimiento de escuelas, así como el de la *Preparatoria Iztapalapa I*. (Clara Jusidman, *La política social, op. cit.*, Págs. 114-122)

⁵⁶¹ Rogelio Tenorio, *op. cit.*,

La Preparatoria Iztapalapa I

Tras la imposibilidad de constituir una Secretaría de Educación, y teniendo como referente jurídico la Ley General de Educación y la política social, el Gobierno de la Ciudad optó por crear una instancia que se encargara de los servicios educativos para el Distrito Federal. Para ello se creó la Coordinación General de Asuntos Educativos, con el Ing. Manuel Pérez Rocha al frente. La vinculación de Pérez Rocha con el movimiento social surgido en Iztapalapa en torno a la ex Cárcel de Mujeres, lo narra él mismo:

Me incorporé al GDF a mediados de 1998 y de inmediato me plantearon que atendiera una situación que se había dado en la ex cárcel de Mujeres. Cuando fui a ver qué es lo que pasaba, me encontré con que la preparatoria tenía ya cerca de 300 estudiantes y 30 profesores colaborando; me percaté de que había allí una gran oportunidad, ya que el Gobierno del DF tenía ya facultades para poner en marcha proyectos educativos propios. Lo comenté con los profesores, los estudiantes y los padres de familia y estuvieron de acuerdo en que generáramos un nuevo proyecto. Les hice ver a los colonos de las debilidades del plan de estudios de la SEP y la posibilidad de que el Gobierno del DF estableciera su propio proyecto y le diera trámite legal. Aceptaron y se elaboró un proyecto de preparatoria con un documento que se llamó Preparatoria Iztapalapa I; se discutió con los padres de familia, se logró consenso y se puso en marcha. Yo le propuse al gobierno que ese fuera el inicio de un sistema, por eso fue que intencionalmente propuse como nombre Preparatoria Iztapalapa I, porque estaba convencido de que iba a hacer falta preparatoria Iztapalapa 2, 3, 4 y 5, y después preparatorias en otras delegaciones.⁵⁶²

Hay que recordar que hasta entonces, los profesores de la preparatoria trabajaban con un modelo educativo que habían retomado de la SEP, empero, Pérez Rocha, aclara cuál era ese modelo y que proyecto lo sustituyó:

Un modelo que tomaron de la SEP, algo que se llamaba el bachillerato nacional. Yo revisé el proyecto y noté que era muy deficiente. Era una copia mal hecha del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, con una sobrecarga de cursos tradicionales que era uno de los defectos, desde mi punto de vista, de ese primer esfuerzo. El gran reto fue introducir el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades, pero enriquecerlo al poner énfasis en materias y asignaturas formativas como la filosofía, la música y las artes plásticas, que no tienen el peso o son cursos extracurriculares en otros subsistemas.⁵⁶³

Siendo responsable de la Coordinación General de Asuntos Educativos, Pérez Rocha, pone al frente del proyecto de la Preparatoria Iztapalapa a la matemática Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, quien estableció un plan de trabajo con dos programas prioritarios: Supervisar la reconstrucción material de la ex Cárcel de Mujeres para acondicionarla como una escuela con todos los servicios requeridos para este propósito. Y, poner en marcha los procesos educativos a partir de lo establecido en el documento *Preparatoria Iztapalapa I*. Ello implicó, entre otras cosas, que se hiciera una valoración de los aprendizajes de los estudiantes que ya habían cursado tres semestres, así como una evaluación de los docentes que hasta entonces practicaban la enseñanza en la preparatoria.

⁵⁶² IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Págs. 29-31.

⁵⁶³ IEMS (2010), *Boletín IEMS*, IEMS-GDF, vol., IV, núm. 98, México, Pág. 13.

El 25 de septiembre de 1998, la organización que representaba los intereses de la comunidad y la Subsecretaría de Gobierno del GDF, establecieron un acuerdo para que las clases iniciaran en el mes de enero de 1999, sin embargo, el gobierno de Cárdenas no tenía contemplada una partida presupuestal que hiciera viable el cumplimiento de tal acuerdo. La matemática Guadalupe Lucio señala como abordaron la situación: "Para empezar las actividades de la preparatoria, el gobierno del DF nos ofreció transferir cuatro millones de pesos de Servimet. Comenzamos a planear los laboratorios, la biblioteca, la planta de profesores y la estructura operativa. Todo eso lo hicimos entre tres personas, Rogelio Tenorio, Esther Maning y yo".⁵⁶⁴

Este es el momento en que el Gobierno del Distrito Federal comienza a desplazar al movimiento social que tomó las instalaciones de la ex Cárcel, de los asuntos internos de la preparatoria. En adelante sería la Coordinación General de Asuntos Educativos, a través del Ing. Manuel Pérez Rocha y la matemática Guadalupe Lucio Gómez Maqueo quienes se harían cargo del desarrollo del proyecto.

Es interesante que este desplazamiento se haya realizado a partir de un proceso de evaluación de los estudiantes y docentes que habían iniciado el proyecto de la preparatoria antes de que el GDF se hiciera cargo. A este respecto existen diversos testimonios que coinciden en las consecuencias que arrojó la evaluación.

Pérez Rocha señala que:

Una de las condiciones que les puse a los padres de familia es que íbamos a incorporar a los estudiantes y a los profesores pero les íbamos a hacer evaluaciones y que dependiendo de los resultados los ubicaríamos donde correspondiera; así que si los estudiantes tenían conocimientos de tercer semestre se les reconocería y avanzarían en sus estudios; lo mismo con los profesores, si tenían la formación adecuada para impartir los cursos se incorporarían como profesores. Pero el resultado fue negativo, llegamos a la conclusión de que todos los estudiantes tenían que empezar su preparatoria. Se generó una situación muy tensa, de muchas discusiones, infinidad de pláticas con los padres de familia; nosotros argumentamos que lo más importante era que tuvieran una buena formación y los padres de familia, que lo importante era que sus hijos tuvieran rápido su certificado de bachillerato. Finalmente, todos los estudiantes regresaron al primer semestre y de los profesores sólo uno cumplió con el perfil.⁵⁶⁵

Desde la perspectiva de la Matemática Guadalupe Lucio:

Esta evaluación personalizada se hizo primero en las aulas provisionales y luego fuera en unas banquitas, porque había menos ratas adentro. La evaluación reveló que tenían serios problemas en comprensión lectora y de razonamiento matemático, incluso, en muchos de los casos, poco conocimiento en las operaciones elementales. En este sentido, lo que quedaba claro es que incorporarlos a un semestre distinto al primero no iba a ser posible. Cuando les dimos a conocer los resultados de las evaluaciones y se les indicó que, de acuerdo con las mismas, era necesario que todos reiniciaran desde el primer semestre se molestaron muchísimo.⁵⁶⁶

Para el profesor Oscar Castellanos quien estuvo sujeto a las evaluaciones en cuestión, refiere la experiencia de la siguiente manera:

⁵⁶⁴ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 17.

⁵⁶⁵ Ibidem. Págs. 30-31.

⁵⁶⁶ Ibidem. Pág. 17.

En cuanto a los maestros, se abrió la convocatoria. Pedían experiencia docente mínima de dos años, título y formación pedagógica. Yo estaba en proceso de titulación, no tenía ningún problema. Pero la mayoría era pasante o estaba por terminar. Supimos que solamente se aceptarían matemáticos, físicos, etcétera; y la mayoría no estaba en ese perfil, incluso no tenían experiencia. Muchos habían sido maestros aquí y tenían la expectativa de que cuando esto creciera y se formara la institución, tendrían un trabajo. Pero como no llenaban el perfil, pues no fueron aceptados.⁵⁶⁷

Fue hasta agosto y no en enero de 1999 que se iniciaron formalmente las clases con 18 profesores y cerca de 238 estudiantes, en un inmueble, cuya infraestructura se adecuó a lo estipulado en el documento *Preparatoria Iztapalapa I*, que rápidamente se convirtió en el ideario educativo que guiaría los procesos educativos de la preparatoria. Ese mismo año se realizó un estudio para identificar la situación de la demanda de educación media superior en el Distrito Federal, y con ello, dimensionar la necesidad que tenía la población de la ciudad respecto a ese nivel educativo. El estudio reveló que la oferta educativa de ese nivel, vista desde el concepto de igualdad, estaba cubierta por las instituciones de educación media del Distrito Federal, ya que absorbían casi en su totalidad la demanda producida por los egresados de secundaria. Pero considerada desde el plano de la equidad, se evidenció una falta de correspondencia entre la distribución geográfica de la oferta con relación a la demanda.*

En este sentido, se veía justificado el planteamiento que había hecho tiempo atrás el Ing. Manuel Pérez Rocha, de replicar la experiencia de la Preparatoria Iztapalapa I en otras demarcaciones políticas de la ciudad y con ello cubrir un espectro de la demanda de bachilleratos propedéuticos. En consecuencia, se iniciaron las gestiones para crear el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), así como un organismo público descentralizado, que se hiciera cargo del Sistema. Así, bajo la administración de Rosario Robles Berlanga, el 30 de marzo de 2000, se publicó el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), el cual se encargaría de instaurar y operar el SBGDF.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la política educativa de Cárdenas viene a reorganizar e institucionalizar lo que un grupo organizado manejaba desorganizadamente. Debe recordarse que la autoridad capitalina buscaba situarse en el mismo plano que la sociedad civil con el objetivo de construir diversas situaciones de bienestar. Si el partido se autoproclama el interlocutor de la población, el gobierno que emana de dicho partido se asumía como el vinculante entre la población, especialmente la marginada, y los beneficios que otorgaba el Estado.

Esto es precisamente lo que ocurre con la preparatoria Iztapalapa I. Una parte de la población se moviliza ante la inminente reconstrucción de la ex Cárcel, se activa un problema social que toma dimensiones políticas; de la movilización surge la demanda de un bachillerato la cual es recuperada por el partido que representa al candidato de izquierda para la jefatura de gobierno a cambio del apoyo electoral de la población de Iztapalapa vía los dirigentes de las organizaciones sociales. Lo que se expresó como acuerdo de campaña, se materializó después que el candidato del PRD ganó las elecciones.

⁵⁶⁷ Ibidem. Pág. 79.

* Se encontró que en la Delegación Cuauhtémoc no existía un solo plantel de bachillerato general, a pesar de que en esa demarcación egresaban diez mil jóvenes de secundaria, lo que hablaba de un importante proceso migratorio de estos jóvenes hacía otras Delegaciones que sí ofrecían el servicio y les habían otorgado un lugar. En las Delegaciones Álvaro Obregón, Benito Juárez, Cuajimalpa, Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo, Milpa Alta y Tlalpan contaban con un plantel de bachillerato general cada una, pero en su conjunto egresaban más de treinta y ocho mil jóvenes de secundaria anualmente.

Para Eugenia Pliego, la construcción de la preparatoria Iztapalapa I se debe a la movilización de los colonos y a la presencia de Cárdenas: “Tratamos de hablar con el Ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas, si no hubiera estado él en ese momento... era el único que nos podía ayudar”.⁵⁶⁸

Desde la mirada del Gobierno del Distrito Federal, la realidad se interpreta desde el siguiente ángulo:

La primera preparatoria dependiente del Gobierno del Distrito Federal surge como respuesta a una demanda ciudadana de las organizaciones sociales de Iztapalapa, en el sentido de aprovechar parte del inmueble que ocupaba la ex Cárcel de Mujeres, para la ubicación de una preparatoria que de manera informal habían conformado desde 1998 en instalaciones muy precarias y a la que acudían 230 jóvenes, apoyados en sus estudios por maestros de la zona.⁵⁶⁹

Para profesor Oscar Castellanos, la situación respondía a otros parámetros:

Esa parte de la ciudad, que está realmente marginada, no por ello no tiene expectativas o anhelos. Estas colonias, por la manera en que se han construido y por la propia preparatoria, muestran que los cambios son posibles y no están tan lejos. Iztapalapa I simboliza eso, la posibilidad de que la organización social puede realmente llegar a construir lo que se desea. Y además, porque se desea algo en beneficio de la propia sociedad. La sociedad puede generar sus propios caminos de crecimiento.⁵⁷⁰

Para el académico, Juan Fidel Zorrilla, especialista en el bachillerato nacional, el fenómeno se inscribe en la tradición de la política educativa mexicana en donde la atención a la demanda tiene como finalidad asegurar que la demanda social se desactive como problema. Dicho en sus palabras: “El mantenimiento del orden interno de las instituciones, la paz social, la tranquilidad política, la atención diferencial y específica de la demanda o las alianzas con las coaliciones que gobiernan las instituciones apuntan al enorme valor otorgado al mantenimiento y promoción de la continuidad y estabilidad política.”⁵⁷¹

La política educativa en la gestión de Andrés Manuel López Obrador

Para introducir este apartado resulta significativo referir a una conversación que se mantuvo a finales del año 2000, en el marco de la definición del número de preparatorias que integrarían el SBGDF. En esta charla estuvieron presentes la matemática Guadalupe Lucio, Andrés Manuel López Obrador, Raquel Sosa y Manuel Pérez Rocha:

A un año de tener la experiencia de la Preparatoria Iztapalapa I, el planteamiento del jefe de Gobierno, Andrés Manuel López Obrador; fue el de construir quince nuevas preparatorias. Cuando me lo dijeron yo les comenté que cuando mucho podrían ser cuatro más, de hecho proyectábamos agregar sólo dos, una en Cuajimalpa y otra en Gustavo A. Madero. La doctora Raquel Sosa, Secretaria de Desarrollo Social, me insistía en que fueran quince, mi respuesta y compromiso era

⁵⁶⁸ IEMS *¿Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos?*, op. cit.,

⁵⁶⁹ IEMS (2006), *Memoria de Actividades 2000-2005*, Pág. 4. Documento de trabajo.

⁵⁷⁰ IEMS. *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 85.

⁵⁷¹ Juan Fidel Zorrilla Alcalá, op. cit., Pág. 182.

para otras dos y ya como queriendo ser muy dadivosa cuatro. A lo que ella me señaló: 'No, maestra, usted no ha entendido bien, son quince y no hay manera de negociarlo'. En la oficina del Jefe de Gobierno, con Raquel Sosa y Pérez Rocha de nuevo planteé infructuosamente que fueran a lo más cuatro nuevas preparatorias.

Estando ahí me dio muy buena impresión conocer al Jefe de Gobierno... una de las cosas que me expresó fue: 'Mire, si nosotros abrimos dos, tres o cuatro preparatorias por año, vamos a estar abriendo las últimas uno o dos años antes de que acabe el gobierno, y esas no van a quedar consolidadas. Si abrimos ahora todas, se van a tener más de cinco años para ir las consolidando. Cuando acabe el gobierno van a estar mucho más consolidadas que si lo hacemos el último año de mi gobierno... Es ahora que tenemos la oportunidad de hacerlo. Dentro de tres o cuatro años, no sabemos cuáles sean las condiciones políticas existentes, y no sabemos si será factible abrirlas. Yo lo que le digo es, que lo que no hagamos este primer año quizá no lo podamos hacer más adelante'. Saliendo de la oficina del Jefe de Gobierno, una vez que nos detuvimos en la esquina de 20 de Noviembre y el Zócalo, junto al edificio Virreinal, con un viento terrible, yo toda enrebozada pues hacía mucho frío, le dije al ingeniero Pérez Rocha: Manuel: es una locura las quince preparatorias. Entiendo el punto de vista del Jefe de Gobierno, la decisión que yo tengo que tomar es si yo le entro o no. Me queda muy claro que lo va hacer conmigo o sin mí.

Bueno, ¿y cuál es tu problema?' Me contestó sin más.

Manuel, es que ¿De dónde voy a sacar a tantos maestros? Ha sido complicado conseguirlos para la Preparatoria Iztapalapa I. ¿De dónde van a salir tantos? 'Mira, Guadalupe, hay momentos en que las cosas se dan, después no vuelve haber una oportunidad como ésta. Si tu preocupación son los maestros, pues plantea abrir las quince preparatorias, pero con menos estudiantes, no con los trescientos cincuenta estudiantes que corresponderían a una generación. Hazlo con menos estudiantes, eso implica menos profesores, ya se irá creciendo poco a poco y no será tan complicado'.⁵⁷²

¿Qué se quiere rescatar de esta conversación?

La diferencia en los criterios para establecer la oferta educativa.

En el caso de la Preparatoria Iztapalapa I, la oferta educativa respondió a una demanda social, y en un segundo momento, a un acuerdo político. A diferencia de esto, lo que arroja la conversación arriba recuperada es que la oferta educativa, en este caso, la creación de 15 preparatorias más, se concibió como parte de un proyecto político que establecía, a priori, las necesidades y su respectiva atención, y no, como en la primera circunstancia, en la que se daba respuesta a una demanda social.

En la conversación se ve a la académica (la matemática Guadalupe Lucio) poniendo sobre la mesa los problemas educativos implicados en la apertura de las quince preparatorias; por el otro, se ve al político (López Obrador) discurrir en argumentos políticos. Mientras que los otros dos actores mediaban entre el proyecto político y el educativo. ¿En dónde recae la importancia de marcar esta diferencia?

En el hecho de que mientras que en la administración de Cuauhtémoc Cárdenas, la política social encargada de la política educativa se conformó después del desarrollo del movimiento social que dio origen a la Preparatoria Iztapalapa I, la administración

⁵⁷² IEMS. *Memoria. Origen de un proyecto educativo, op. cit.*, Págs. 22-23

de López Obrador ya contaba con un proyecto político en el cual se contemplaba la construcción de las 15 preparatorias.

Esta última forma de planear lo educativo se inscribe, acuerdo con Juan Fidel Zorrilla, en la tradición mexicana que postula que los criterios del sistema político, sus reglas y valores, se extienden al sistema educativo para determinar la atención a la demanda y en la conducción del sistema.⁵⁷³

¿Qué criterios políticos, administrativos y sociales se deciden en la apretura de las quince preparatorias que junto con la Preparatoria Iztapalapa I conformarían el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal?

La delimitación territorial como plataforma del discurso social

El proyecto de gobierno de López Obrador tenía como prioridad atender a los grupos más vulnerables y marginados de la Ciudad de México, por ello, en su momento manifestó que:

Se tomarán medidas para que el presupuesto se oriente a la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, educación y vivienda popular. Nuestra atención se dirigirá sobre todo a aquellos que han sufrido el abandono y la desprotección crónica. En esa estrategia, se dará preferencia a los niños, los jóvenes, las mujeres, los adultos mayores, los indígenas, las personas con distinta capacidad y los indigentes.⁵⁷⁴

¿Cómo definió el gobierno de López Obrador su política educativa?

En primera instancia hay que recordar que en la historia de la Ciudad de México, el ciudadano de a pie tenía derecho a participar en los asuntos de la Ciudad en función de las atribuciones jurídicas y políticas que permitiese el gobierno Federal. Cuando se presenta la reforma política del Distrito Federal, los ciudadanos tuvieron derecho a elegir a su gobernante, pero a su vez también se abrió la posibilidad para que la población participara en la conducción del gobierno, marcando un nuevo tipo de gobernabilidad con respecto a los gobiernos priístas de la capital del país.

No hay que olvidar que en 1997 se establecieron los “órganos de representación vecinal del Distrito Federal y a finales de 1998, se creó la nueva Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal, que establecía que la participación de la ciudadanía podría hacerse a través de Comités Vecinales, mediante plebiscitos, referéndum, la iniciativa popular, la consulta y colaboración vecinal, entre otras modalidades.

En la conformación de los comités vecinales se tenían que llevar a cabo elecciones para elegir al representante de cada comité. Para realizar dichas elecciones el GDF tuvo que organizar a las 16 Delegaciones del Distrito Federal en unidades territoriales, 1352 en total. Cada Unidad Territorial estaría integrada por colonias, pueblos o unidades habitacionales.

Con base en esta cartografía, las unidades territoriales sirvieron de base para definir a la población marginada del Distrito Federal; en total se habían encontrado 767 unidades con índices de marginación medio, alto y muy alto.

⁵⁷³ Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *op. cit.*, Págs. 74-76.

⁵⁷⁴ Miguel Ángel Vite Pérez (2007), *La nueva desigualdad social mexicana*, Pág. 150.

Por razones presupuestales fue necesario hacer una selección inicial de los beneficiarios, utilizando el método de focalización territorial, que disminuye al máximo la discrecionalidad, es más justo y reduce los costos administrativos. Así, se incluyeron como primera prioridad, a los adultos mayores que habitan en las 767 unidades territoriales (UT) del Distrito Federal clasificadas como de muy alta, alta y mediana marginación; como segunda prioridad, a los habitantes de vecindades, unidades habitacionales viejas y barrios populares de 265 UT de baja marginación y como tercera prioridad, los 'bolsones de pobreza' en la UT de baja marginalidad.⁵⁷⁵

Las unidades territoriales servirían como la unidad básica de planeación, por lo que, los programas sociales se diseñarían de acuerdo a las prioridades y circunstancias de cada unidad territorial.⁵⁷⁶ Teniendo como fundamento las unidades territoriales, junto con los programas sociales y la participación ciudadana, el gobierno de López Obrador desarrolló el Programa Integrado Territorial para el Desarrollo Social, el cual fue el instrumento central de la política social del GDF. Con base en esto es que se toma la decisión de construir 15 preparatorias en zonas de mediana y alta marginación en el Distrito Federal.

La Secretaría de Educación del GDF... otro intento fallido

Durante la primera etapa del gobierno de López Obrador, la creación de una Secretaría de Educación quedó pendiente, principalmente por motivos presupuestales, ya que su creación implicaba absorber los servicios educativos de educación básica que administraba el gobierno federal. También influyó el conflicto político que guardaba el gobierno de la Ciudad de México con el gobierno de la República. Sin embargo, los intentos por crear la Secretaría de Educación local no cesaron. De ello da cuenta Raquel Sosa:

Durante la última parte de este gobierno, planteamos la constitución de una Secretaría de Educación y Cultura, y para algunos sectores vinculados a la cultura, sobre todo esa parte que concibe la cultura como la cultura y el arte de élite, y que tenían en la Secretaría de Cultura, sino la 'realidad', por lo menos la aspiración de convertirse en becarios y tener la posibilidad de disponer de los recursos, de pronto ver la posibilidad de la relación de educación y cultura les pareció totalmente escandaloso, e hicieron todo tipo de movimientos para que eso no avanzara, y desde luego no nos entregaran la educación.⁵⁷⁷ A este respecto, la posición de los "puristas" de la cultura y detractores del mestizaje cultura-educación fue expresada en una nota del diario *La Jornada* en la que se mencionaba que:

La Comisión de Cultura de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal rechazó ayer por unanimidad de sus integrantes la propuesta del gobierno capitalino de crear la secretaría de educación y cultura, pues se provocaría daño severo a este último campo de la vida pública de la ciudad. Durante la toma de protesta ante la ALDF, el 2 de agosto pasado, Encinas Rodríguez mencionó en su mensaje a los capitalinos que enviaría la mencionada iniciativa; sin embargo, un día después empezó a generar inconformidad de los diferentes sectores sociales, incluidos los diputados locales.

En sesión ordinaria de esa comisión legislativa, los perredistas María Rojo, Juventino Rodríguez Ramos y Julio César Moreno, así como Mauricio López, del

⁵⁷⁵ Ibidem. Pág. 152.

⁵⁷⁶ Gobierno del Distrito Federal (2006), *La Política Social del Gobierno del Distrito Federal. 2000-2006*, Pág. 28.

⁵⁷⁷ Entrevista a la Dra. Raquel Sosa Elizaga para el documento: *Memoria. Origen de un proyecto educativo, op. cit.*, inédita.

PRI, y Gabriela González Cuevas, del PAN, avalaron enviar una carta al jefe de Gobierno del Distrito Federal, Alejandro Encinas Rodríguez, para dejar en claro la postura de los assembleístas. “Para el priísta Mauricio López Velázquez, es inadecuada la propuesta del GDF de juntar las dos secretarías, porque la inmensidad y magnitud del rubro educativo estaría por encima del rubro cultural.

Juventino Rodríguez Ramos, también integrante de dicha comisión, indicó que la tendencia en el país y a nivel mundial es mantener separados esos dos campos y manejarlos con presupuestos y políticas distintas, e incrementar paulatinamente sus presupuestos. La perredista María Rojo, presidenta de dicha comisión legislativa, se manifestó por hacer énfasis en ese rechazo a la iniciativa de Encinas. “Lo que me extraña y de verdad me dejó preocupada -dijo- es que hubiera sido la propia titular de la Secretaría de Cultura del Distrito Federal, Raquel Sosa, la que hizo esa propuesta. Creo que su interés estaba centrado en otro punto que no era la cultura.”⁵⁷⁸

En realidad este extrañamiento de la perredista tiene un trasfondo muy claro. Sólo hay que recordar que en el periodo de Cárdenas los grupos del PRD que apoyaban e impulsaban la creación de la Secretaría de Educación estaban relacionados con el magisterio, principalmente con la CNTE. Estos grupos estaban conformados en sus bases y liderazgos por profesores normalistas. Su principal interés estaba en la transferencia de los servicios educativos de educación básica del gobierno federal al local. Lo que olía a una pugna entre los dos niveles de gobierno, pero más importante aún, a un juego de intereses entre el SNTE y la CNTE.

Cuando Raquel Sosa propone la creación de Secretaría de Educación y Cultura debe comprenderse primero que nada que Sosa hablaba desde otro lugar con respecto a los grupos normalistas que apoyaban la creación de la Secretaría en la gestión de Cárdenas, es decir, representaba otros grupos dentro del partido. Esto significaba que, en caso de que la propuesta de Sosa prosperara, las corrientes del PRD vinculadas con la CNTE no participarían en primera fila de las negociaciones para la descentralización de la educación básica, ni estarían en condiciones de reclamar para sí puestos clave en la Secretaría de Educación.

Como se ve, la Dra. Sosa deja ver los problemas que se presentaron al interior del GDF para constituir la Secretaría de Educación y Cultura. A este respecto pero en el plano del gobierno federal concluye:

No pudimos crear la Secretaría de Educación. Nos peleamos porque nos entregaran la educación pública, que es una obligación y no un problema de voluntades. Sin embargo, nos bloquearon todas las formas y todavía intentaron quitarle al GDF 9 mil millones de pesos para entregárselos al Estado de México, con el presunto argumento de que se iba a destinar a la educación. Creo que constituir una Secretaría de Educación es una prioridad.⁵⁷⁹

Una vez más, la creación de la Secretaría de Educación del GDF se volvía un campo problemático en donde confluyeron intereses de diversa índole en el interior del gobierno, producto de la presión que ejercieron las “tribus” del PRD y las distintas concepciones sobre educación que acompañan el discurso ideológico de esa izquierda clientelar que llegó a integrar al partido oficial de la capital. Igualmente se manifestó el desencuentro entre el gobierno local y el federal en un plano que para nada concernía

⁵⁷⁸ La Jornada. Miércoles 31 de agosto de 2005.

⁵⁷⁹ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 55.

a lo educativo, sino que se ceñía a lo presupuestal como dispositivo de presión política.

Es así que el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal quedó sectorizado a la Secretaría de Desarrollo Social, y la política educativa se volvió a definir desde la política social del gobierno en turno, la cual se caracterizó por focalizar la atención de la demanda de educación media, teniendo como marco referencial las Unidades Territoriales, que situaban a la población en categorías de baja, mediana y alta marginación, en contraste con lo sucedido en la Preparatoria Iztapalapa I y la política social de Jusidman, en donde el territorio todavía no accedía a la condición de dispositivo estratégico, sino más bien las organizaciones sociales.

La política social de López Obrador

Los principios de la política social del Gobierno de López Obrador fueron:

La universalidad. Todos los habitantes de la Ciudad tienen acceso al ejercicio de sus derechos sociales, al uso y disfrute de los bienes urbanos. *Igualdad.* Se plantea como el objetivo del desarrollo social y se debía entender como la mejora continua de la distribución de la riqueza, el ingreso y la propiedad, el acceso a bienes públicos y el abatimiento de las diferencias entre personas, grupos sociales y territorios. *Equidad de género.* La plena igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. *Equidad social.* Superación de toda desigualdad, exclusión o subordinación social. *Justicia distributiva.* Obligación de la autoridad de aplicar de manera equitativa los programas sociales, priorizando las necesidades de grupos en condiciones de pobreza, exclusión y desigualdad social. *Diversidad.* Reconocimiento de la condición pluricultural del Distrito Federal. *Integralidad.* Articulación y complementariedad de los programas sociales. *Territorialidad.* Planeación de la política social desde el enfoque socio-espacial. *Exigibilidad.* Derechos de los ciudadanos a exigir, a través de los canales institucionales, el cumplimiento de los programas sociales. *Participación.* Derecho que tienen los habitantes a participar en el diseño, seguimiento, aplicación y evaluación de los programas sociales. *Transparencia.* Información veraz de las acciones en materia social que efectuó el gobierno durante todas las fases del proceso. *Efectividad.* Aplicación de los programas y el presupuesto a aquellas situaciones en las que se tenía planeado.⁵⁸⁰

A partir de estos principios el IEMS, en concordancia con la Secretaría de Desarrollo Social, estableció un plan de trabajo con dos ejes principales:

Por un lado el IEMS se abocaría a la gestión de la construcción de los quince planteles que constituirían junto con la Preparatoria Iztapalapa I el SBGDF. Paralelamente, se retomaría el modelo educativo de la preparatoria Iztapalapa I, para desarrollarlo en los planteles de nueva creación, al tiempo que se daría continuidad a los procesos educativos de la preparatoria en funciones de la delegación Iztapalapa.

La construcción del Sistema de Bachillerato

A partir de las nociones de equidad social y justicia distributiva, y teniendo como finalidad el principio de igualdad, derivados todos de los principios de la política social en turno, el IEMS comenzó la búsqueda de predios para construir los quince planteles

⁵⁸⁰ Gobierno del Distrito Federal (2006), *La Política Social del Gobierno del Distrito Federal. 2000-2006.*

en las delegaciones políticas del Distrito Federal. Cada predio tenía que estar situado en una zona marginada o con insuficiente oferta educativa; se pensó que la superficie tenía que ser la adecuada para el establecimiento del plantel. También se consideró que el predio tenía que ser de preferencia propiedad del Gobierno del Distrito Federal; y que el uso de suelo fuera el adecuado para su construcción, libre de litigio, con servicios y con facilidad de acceso.

Asimismo, se contempló que la población a la que estuviera dirigida la oferta estuviera ubicada en un radio de entre 1.5 a 3 kilómetros del posible plantel, al mismo tiempo que se consideraron ciertas características como la matrícula de secundaria, el número de egresados de este nivel, la población de 6 a 14 años que asistía a la escuela, así como las escuelas de nivel medio superior dentro del radio antes mencionado. Igualmente se previó que el inicio del ciclo escolar de las 16 preparatorias iniciara en agosto de 2001, por lo que, a la par de la búsqueda de predios en donde se iban a construir las preparatorias, también se haría una búsqueda de inmuebles provisionales que pudiesen albergar a docentes, estudiantes y personal administrativo, para dar inicio a los procesos educativos mientras se terminaban de construir los planteles definitivos. En total fueron 9 sedes que albergaron a 15 planteles con 150 estudiantes cada uno.

¿Qué significados se construyeron durante la edificación de los planteles? ¿Qué representó para algunos de sus actores las instalaciones provisionales en donde se comenzaron a echar a andar los procesos educativos?

En la Delegación Milpa Alta, el inmueble que se consiguió había sido un deportivo y en Xochimilco un módulo de RTP. En la delegación Tlalpan en donde se construyeron dos planteles, en una de ellas, se instaló la escuela en un galerón de dos niveles que había servido de salón de fiestas. Javier Becerra, antiguo coordinador (director) de la escuela recuerda lo siguiente:

Vivimos inundaciones, la lluvia y el granizo era tal que se filtraba por las paredes, lo que se había acondicionado en tabla roca en los cubículos de los maestros se nos cayeron. Lo que habíamos acondicionado como biblioteca también se nos inundó.⁵⁸¹

La preparatoria de Cuauhtépec (GAM I), por ejemplo, se construyó sobre un relleno sanitario, lo que significó a la postre que el GDF, a través de la Secretaría de Obras, hiciera un conjunto de previsiones técnicas y materiales para salvaguardar la integridad física de la comunidad del plantel. Roberto Cisneros, un trabajador del IEMS evoca su experiencia:

Todos los terrenos estaban grandísimos, empezamos con el de Tláhuac, ese terreno estaba bardeado pero lo querían los Francisco Villa (la organización) pero como estaba bardeado no hubo problema... En Xochimilco encontramos ruinas; unos entierros antiguos con muchos objetos. Me pidieron hacer un ataúd para uno de los entierros, lo hice en el INAH que está al lado del canal de Chalco...En algunos terrenos surgieron problemas, como en el de Miguel Hidalgo, el terreno era de una escuela y un sacerdote decía ser el dueño. Cuando escarbaron encontraron un túnel que según era donde se escondía o escapaba 'Chucho el Roto', ya que comunicaba al mercado. Dicen que cuando lo venía persiguiendo la policía se metía al mercado y salía del otro lado y por eso no lo agarraban.⁵⁸²

⁵⁸¹ Entrevista a Javier Becerra, ex Coordinador del plantel Tlalpan I, para el documento: *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Inédita.

⁵⁸² IEMS. *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Págs. 99 Y 100.

Pero la Dra. Raquel Sosa pide la palabra para puntualizar:

En Miguel Hidalgo, en Legaria, se suscitó una situación ajena a nosotros, el lugar que ocupa la preparatoria, antes lo ocupaban sacerdotes jesuitas que tenían un centro comunitario, un centro cultural, un deportivo, en fin; pasados los años tuvieron muchos problemas, inclusive porque una asociación delictiva se apoderó de los espacios, la comunidad jesuita planteó la necesidad de irse a otro lugar y nos ofreció ese terreno.⁵⁸³

Este tipo de situaciones, que se fueron suscitando durante el proceso de construcción de las preparatorias, motivó que, en todos los casos, se establecieran reuniones entre la población aledaña a los predios con los funcionarios del IEMS y de la Secretaría de Desarrollo Social. En estas reuniones, que podían ser ríspida y acaloradas; concebidas algunas veces con interés y aceptación, todo dependía de dónde se tuviera planeado construir la preparatoria, la población a la que se le hablara, y la relación que tenía ésta con su territorio. La tarea de los funcionarios del gobierno capitalino se concentró en brindar información sobre el proyecto social del gobierno de la Ciudad, las razones por las que se había elegido el predio, los beneficios que traería para la comunidad el que se construyera una preparatoria en el sitio seleccionado; incluso se platicaba a la población que acudía a las reuniones sobre la experiencia que se tenía en la preparatoria de la delegación Iztapalapa e inclusive sobre el modelo educativo que se seguía.

Las reuniones tenían el propósito de involucrar a la población con la preparatoria, desde su construcción, durante su inauguración y por supuesto, una vez concluidas las obras, motivar a los jóvenes para que ingresaran a la preparatoria. Las preparatorias que había prometido López Obrador en su campaña política comenzaron a inaugurarse a partir de mayo de 2002, mientras que la última se concluyó en febrero de 2004.*

La construcción del discurso educativo

Lo educativo en el IEMS y su sistema de bachillerato se cimienta en su modelo educativo, el cual se ve representado, en un primer momento, por el documento "Preparatoria Iztapalapa I" que se elaboró para la primera preparatoria del Gobierno del Distrito Federal. Después fue ajustado para las otras 15 preparatorias. Con el ajuste del documento su nombre cambio a "Propuesta Educativa", vigente hasta la actualidad.

En los primeros tres años de la gestión de López Obrador, la política educativa del bachillerato estuvo abocada, principalmente, por el proceso de construcción de los planteles del SBGDF. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el inició del

⁵⁸³ Ibidem. 48.

* La construcción de cada preparatoria estuvo planeada arquitectónicamente de acuerdo con lo señalado en el modelo educativo de la institución, la cual debía tener 7,000 metros cuadrados. Su edificación se estimó para un plazo de nueve meses. Asimismo, las preparatorias se diseñaron para que cada uno de sus espacios sirviese como punto de encuentro, es así que cada aula (15 por plantel y 2 para discapacitados) está conectada a los pasillos del edificio a través de cristales y ya no con muros que cobijan el anonimato dentro del espacio. A su vez los pasillos se conectaban con otras aulas en el otro extremo de cada piso. Estos mismos pasillos conectan a 2 módulos de escaleras de estructura tridimensional sin muros que pueden llevar a cualquiera de las explanadas del plantel con su auditorio al aire libre, a los laboratorios de ciencias interconectados, igual, con medios muros de cristal y ventilación abierta permanentemente, a la sala de internet, a los salones de artes o música, la cafetería, a la biblioteca o a alguno de los 75 cubículos de profesores, desde donde se puede tener acceso a alguno de los 61 cubículos de estudio de los alumnos.

primer ciclo escolar de las preparatorias debía arrancar a partir de agosto de 2001 en inmuebles provisionales. A partir de entonces hasta la inauguración del último plantel situado en la Delegación Magdalena Contreras, el IEMS había avanzado en algunos aspectos educativos.

En el plano curricular, los profesores de la Preparatoria Iztapalapa I, reunidos en academias elaboraron los programas de estudio de las materias del mapa curricular del SBGDF. Con relación al ingreso de los profesores de las quince preparatorias restantes, se estableció un proceso de selección que comprendía la participación de los aspirantes a un diplomado (después curso-taller) impartido por la UNAM; la aplicación de una batería de reactivos; entrevistas disciplinares y pedagógicas y un curso de inducción para los candidatos seleccionados.

Con respecto al ingreso de los estudiantes a las preparatorias, se decidió que este sería a través de un sorteo de números aleatorios con notario público presente. Los jóvenes con los números sorteados serían admitidos en el SBGDF. Relacionado también con los estudiantes, el IEMS junto con otras dependencias del GDF establecieron una instancia de asistencia llamada mesa interinstitucional a través de la cual se buscó dar respuesta a las problemáticas de índole personal o familiar que presentaban los estudiantes de las preparatorias.

La etapa de consolidación del SBGDF comprendía la elaboración de un marco normativo que complementara el ya existente (el Estatuto Orgánico del Instituto, su Decreto de Creación y su Propuesta Educativa), así como la intervención en los planteles para fortalecer los procesos y estructuras académicas.

El primer documento normativo que se elaboró en esta etapa se relacionaba con la política de atención a la demanda que se llamó “Política Educativa del Gobierno del Distrito Federal para el Nivel Medio Superior” Este documento se advertía de la existencia de distintos tipos de bachilleratos y el tipo de cobertura que tenían. Además, describía las características de la población que demandaba educación media en las zonas marginadas del Distrito Federal, a partir de ello, se explicaba el tipo de oferta, su alcance y las características pedagógicas y de infraestructura que el IEMS, a través de su sistema de bachillerato, brindaba a sus estudiantes. El documento se había realizado en concordancia con el proyecto político-social del gobierno de la ciudad, priorizando el discurso social sobre el educativo, lo cual propiciaba que las tareas de la Institución y del gobierno se concentraran menos a lo académico y más en establecer las condiciones materiales, operativas, administrativas y jurídicas para mantener el funcionamiento del Sistema. Aunado al documento de Política Educativa, el IEMS elaboró un amplio marco reglamentario para regular los procesos académicos de las preparatorias.*

* Entre los documentos normativos elaborados en este periodo se pueden mencionar: Un *Estatuto Académico*, con el cual se reconocía la personalidad jurídica de todos los actores que participaban en los procesos académicos de la institución. El documento precisaba las formas en que estaría organizado el trabajo académico de estos actores, la relación con los estudiantes, la estructura curricular, la evaluación institucional, así como los criterios para el ejercicio de la investigación, los proyectos escolares y las publicaciones. Un *Estatuto de Personal Académico*. Este documento reglamentaba la selección, el ingreso y la permanencia del personal académico, así como las actividades académicas, la evaluación, la formación, los derechos, obligaciones y sanciones de dicho personal.

Otro documento que comprendía el marco normativo académico que elaboró el IEMS fueron los *Lineamientos para la Integración y Operación de las Academias de los Planteles del SBGDF*, en el que se establecían los criterios para regular la integración, operación y funcionamiento del trabajo colegiado de los profesores en la figura de academia. También se elaboraron en esta etapa el *Reglamento para el Funcionamiento de los Órganos Consultivos del IEMS*, a saber, un Consejo General Interno; un Consejo Académico; un Consejo Interno de los Planteles y un Consejo de Participación Social de los Planteles. El propósito de estos Órganos Consultivos era que se constituyeran en un espacio de participación de los diferentes sectores que integraban el IEMS y sus planteles. También se elaboró un *Sistema de Evaluación Institucional* que planteaba el proceso para la indagación colectiva de los signos vitales de la institución, cuyo fundamento se encontraba en la reflexión de la práctica, la retroalimentación, el compromiso y la toma

Si la construcción de los planteles había sido un proyecto ambicioso, la construcción de lo académico (consolidación como se le nombró institucionalmente) no resultaba menos afanosa. De ello daban cuenta los documentos antes descritos, pero más aún, los programas institucionales que se desarrollaron hasta el final de la gestión en 2006, para concretar las acciones planteadas por el IEMS en los planteles, los cuales ya tenían tres años en curso. Los programas institucionales fueron el dispositivo que implementó el IEMS para traducir en términos educativos la política social de López Obrador; además sirvió para conducir, dar seguimiento y redefinir los procesos educativos de los planteles del SBGDF y para aterrizar los planteamientos derivados de su modelo educativo.

En este orden de ideas, los programas que desarrolló el IEMS hasta el final de la gestión de López Obrador abarcaron los siguientes procesos:

- La puesta en marcha de un diagnóstico pedagógico en cada uno de los 16 planteles para identificar los aspectos que favorecían y dificultaban la práctica docente y la actividad de aprendizaje de los estudiantes. Para ello se aplicó un cuestionario a todos los estudiantes del SBGDF y se entrevistó a toda la planta docente. En los dos casos, los temas que se abordaron en ambos instrumentos fueron la tutoría, la evaluación de los aprendizajes y la operación de los programas de estudios.
- La apertura de un proceso de revisión y ajuste a los programas de estudio a partir de lo que el docente en lo individual y colectivo tenía que decir de su experiencia con relación a su programa de la asignatura. Este trabajo se llevó a cabo en el seno de las academias del SBGDF y a partir de las cuales se decidieron los ajustes que se consideraron pertinentes.
- La realización de un sistema informático en el cual los docentes registraban el desarrollo que tenían los estudiantes en sus respectivas asignaturas durante el proceso de aprendizaje. Con relación a esto, el programa contemplaba un proceso formativo a través de talleres y acompañamiento en plantel para conceptualizar y operar la evaluación de los aprendizajes en su dimensión diagnóstica, formativa y compendiada.
- La elaboración de un marco conceptual de la tutoría que la dimensionaba en seguimiento y acompañamiento y en asesoría académica. Este proceso implicó el diseño e instrumentación de un Programa de Atención Tutorial y de un Protocolo para la identificación de factores de riesgo de estudiantes.
- La puesta en marcha de un programa de formación docente centrado en un mecanismo llamado jornada académica, que serviría de lugar común de discusión y reflexión de los docentes sobre su propia práctica. En estas jornadas se buscaba ofrecer a los docentes las herramientas metodológicas y teóricas, pero que fueran ellos mismos quienes les dieran el sentido necesario de acuerdo a sus propios intereses y necesidades derivadas de la didáctica de la disciplina.

de decisiones en todos actores de la institución. Vinculado con el documento anterior se elaboró un *Programa para la Evaluación del Desempeño Docente*. El enfoque de este documento señalaba que era indispensable que los profesores reconociesen los diferentes aspectos de su práctica y de los procesos en los que participaban. Por último, el IEMS elaboró un documento que llamó *Fortalecimiento de los ejes principales de la propuesta curricular*, que tenía como propósito desarrollar algunos referentes conceptuales y metodológicos que no se encontraban en la Propuesta Educativa, así como diseñar un programa de trabajo que eventualmente permitiera hacer algunos cambios a los procesos académicos de los planteles y del propio Instituto. Estas líneas abordaban tres aspectos: el currículum, la tutoría y la evaluación de los aprendizajes.

- El desarrollo de la planeación académica a través de un trabajo de discusión y retroalimentación que llevaban a cabo los docentes en el seno de sus academias a partir del análisis de las actividades que realizaban con los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La construcción del Sistema de Educación a Distancia para ampliar la oferta educativa a través de una modalidad que se apoyaba en la aplicación de nuevas tecnologías. Este proyecto abarcó el desarrollo de la interfase y los módulos correspondientes para su funcionalidad en Internet, el desarrollo de un programa de capacitación interna para la adecuación de modelos de educación a distancia al Proyecto Educativo del IEMS, elaboración de documentos de apoyo para la inducción y capacitación de los tutores a distancia, hasta la elaboración y validación de los materiales de apoyo didáctico, un módulo para la evaluación de los aprendizajes, la selección de candidatos a participar como tutores, el desarrollo de pruebas de funcionalidad del sistema en el servidor del IEMS para el servicio en Internet y el proyecto de Biblioteca virtual.
- El funcionamiento de un programa de becas para todos los estudiantes del SBGDF que cursaran el bachillerato a partir del segundo semestre. La asignación de la beca recayó en la permanencia de los estudiantes en la escuela y no en el desempeño que tenía este en sus estudios.

Como puede verse el desarrollo de estos programas, con excepción del Sistema de Educación a Distancia y el programa de becas, recayeron en la figura de los docentes, principalmente en el trabajo colectivo de estos. La organización corrió a cargo de la Dirección General y la Dirección Académica del IEMS, pero fue coordinado en las preparatorias por el Director (coordinador) del plantel. Algo significativo en este proceso fue la participación de un conjunto de pedagogos que intervinieron en las academias de profesores para brindar apoyo en los aspectos pedagógicos del desarrollo de estos programas. Asimismo, participaron un conjunto de asesores (consultores) que brindaron apoyo a las academias en los aspectos disciplinares de la asignatura y de la práctica docente.

Anotaciones respecto a la política educativa de López Obrador.

En la gestión de Cuauhtémoc Cárdenas existía una demanda real por parte de un sector de la población de Iztapalapa que requería servicios de educación media en la modalidad de bachillerato general, que abrieran la posibilidad a los jóvenes de esa demarcación para continuar con su formación educativa en el nivel superior.

En el caso de López Obrador, si bien existía la necesidad de contar con más espacios para estudiar el bachillerato en el Distrito Federal, ya que la distribución de la oferta de este nivel era inequitativa, lo cierto es que dicha necesidad, con excepción de lo que sucedió en la Preparatoria Iztapalapa I, no se había traducido en una demanda explícita de la población. Para entender esta afirmación es necesario recurrir al trabajo de Ruiz y Díaz, los cuales argumentan que:

Las demandas sociales pueden ser de dos tipos: el primer grupo, llamado demandas democráticas, se caracteriza porque las mismas permanecen aisladas y, dicho aislamiento procede de su carácter satisfecho. La resolución de cada demanda democrática (una a una), por parte de las instituciones y autoridades, evita la posibilidad de que éstas se articulen a través de la lógica de las equivalencias. El segundo grupo es el de las demandas populares, que comienzan

de forma incipiente a constituir al pueblo como actor histórico potencial. Este proceso se origina, en muy resumidas cuentas, cuando una demanda no resulta satisfecha, siendo marginada dentro de un contexto institucional. La misma, a partir de la lógica de las equivalencias, se reúne con otras demandas distintas, pero que comparten con la primera su no satisfacción. De esta forma, se pasa de la petición al reclamo.⁵⁸⁴

La construcción de las quince preparatorias partió de un diagnóstico que hizo el GDF y que dio cuenta de una necesidad legítima de ampliar la oferta educativa del nivel medio superior. La ubicación de dichas preparatorias tuvo como base el Programa Integrado Territorial que se había sustentado en las unidades territoriales ubicadas en las 16 delegaciones del Distrito Federal, las cuales se valoraban en zonas de alta, mediana y baja marginación. Trabajo que por cierto, había realizado el propio gobierno de la Ciudad.

Dicho en otras palabras, existía una necesidad de bachilleratos propedéuticos en diferentes zonas del Distrito Federal, la cual se atendió con la construcción las quince preparatorias del SBGDF, sin embargo, la demanda se produjo desde las autoridades del Gobierno de la Capital. Para Ruiz y Díaz, este tipo de demandas responden a dos motivaciones diferentes: a los propios intereses de la élite política y, a un conjunto de aspiraciones ciudadanas que, antes de que sean efectivamente expresadas, el gobierno trata de responder, ya sea para calmar el descontento social y para ganar adhesión electoral en grupos alejados de los partidos y el gobierno.⁵⁸⁵

Sin embargo, estos académicos afirman que:

Estas demandas, originadas desde la élite, no pierden su carácter democrático en la medida en que responden a intereses válidos (aunque no siempre expresados) de la sociedad y, en segundo lugar, son atendidas una a una por las instituciones oficiales. Por ello, la ciudadanía del Distrito Federal, se ha visto sorprendida por un gobierno que tiene una estrategia de asistencia para los sectores menos favorecidos, sin que los mismos se hayan movilizado para articular expresamente tales demandas.⁵⁸⁶

En otro orden de ideas, la política educativa de López Obrador puso el acento en el derecho a la educación a través de un conjunto de leyes e instituciones para asegurar que la atención de la demanda estuviera garantizada para los jóvenes del Distrito Federal.

Ahora bien, el derecho a la educación en la política educativa de López Obrador tuvo como fundamento el principio de igualdad de oportunidades. Pero este principio sólo se puede concretar en una política de equidad que brinde a los jóvenes marginados las condiciones para acceder a la educación media. Para la política educativa local, la igualdad de oportunidades requirió, entonces, aplicar conjuntamente un principio de equidad, para revertir las consecuencias perniciosas que acarreaba el discurso de la igualdad de oportunidades. Para ello se aplicaron tres estrategias:

La primera fue acercar los planteles a las zonas de mediana y alta marginación donde la oferta era inequitativa y con ello, nivelar las posibilidades de ingreso al bachillerato. Pese al esfuerzo imprimido, los jóvenes de estas zonas no representan al conjunto de individuos verdaderamente marginados del territorio en donde se instaló cada

⁵⁸⁴ José Ruiz Valerio y Everardo Díaz Gómez (2007), "Populismo, demandas democráticas y poder político", en Enrique Concepción y Cuauhtémoc López (coordinadores), *El desafío de la consolidación democrática en México*, Pág. 131.

⁵⁸⁵ Ibidem. Pág. 138.

⁵⁸⁶ Ibidem.

preparatoria. Así lo refiere José Santos, coordinador (director) del la preparatoria Iztapalapa II:

Una de las bases de la creación de las preparatorias es que se construyeron en las zonas de alta marginalidad. En cierta medida es cierto, pero sólo en cierta. Porque territorialmente sí puedes caracterizar a las zonas de alta marginalidad, pero en los hechos ¿Qué sucede? Que el Sistema Educativo Nacional, el que padecemos actualmente, ya decanta a los estudiantes; cuando ellos tienen la oportunidad de ingresar a nuestras preparatorias en esas zonas, ya se dio la decantación de muchos jóvenes que ni siquiera terminaron la secundaria o que ni siquiera tienen aspiraciones y posibilidad de ingresar al nivel medio superior. ¿Qué quiero decir?, Que si bien nuestras preparatorias están en este tipo de zonas, los estudiantes, la comunidad que llega, en un 90% no podemos caracterizarlos de alta marginalidad porque los de alta marginalidad ya fueron excluidos.⁵⁸⁷

Los jóvenes de alta marginación a los que alude Santos son aquellos individuos que han ingresado a los circuitos de flujo de población de desecho, objetos de todo tipo de explotación cuyo horizonte se despliega entre el confinamiento en la prisión o a la muerte.

La segunda estrategia que implementó el IEMS fue centrar la valoración del desempeño de los estudiantes en el ritmo de aprendizaje de cada alumno, aunque utilizando una nomenclatura tradicional como los objetivos de aprendizaje, pero absteniéndose de incorporar dentro de su propuesta de evaluación una escala numérica para medir dicho desempeño y con ello, evitar la distinción entre estudiantes buenos y estudiantes malos; Al mismo tiempo, eliminó el criterio de “reprobación”, que junto con los números, en términos de aprendizaje no significa nada. Al centrar el proceso formativo en el propio estudiante, la evaluación de los aprendizajes se concentró en el proceso formativo y no al final del mismo, ello significaba que de acuerdo a las diferencias que existían entre unos y otros, cada estudiante avanzaría a su propio ritmo, haciéndolo susceptible de una enseñanza y una evaluación, ya no igualitaria (la misma para todos), sino equitativa, según su capital cultural, su desempeño y esfuerzo.

La tercera estrategia fue implementar un mecanismo alternativo al examen único de ingreso al bachillerato de CENEVAL. Este mecanismo era la aplicación de un sorteo de números aleatorios en el que participaban los estudiantes que vivían en un perímetro de tres a cinco kilómetros del plantel, como prerrequisito para que los jóvenes de estas zonas pudieran registrarse al sorteo. Los aspirantes registrados que salieran sorteados ingresaban al SBGDF, siempre y cuando cubrieran con la documentación probatoria solicitada por la institución.

Con este mecanismo, el IEMS evitaba participar de un proceso de selección que consideraba injusto como la aplicación de un examen único, ya que creía, con justa razón, que las condiciones socioeconómicas de los aspirantes producían capitales culturales y sociales desiguales, colocando a unos jóvenes en mayor ventaja (los de mejores condiciones de vida) sobre otros en el momento de la aplicación del examen.

El sorteo como mecanismo de selección para el ingreso no dejaba de causar polémica al cuestionarse si, efectivamente, resultaba ser un procedimiento más justo dejar el resultado (el ingreso de aspirante a la escuela) al azar y no a su desempeño medido en un examen como el que aplica CENEVAL, en supuestas condiciones de igualdad

⁵⁸⁷ Entrevista a José Santos para el documento: *Memoria. Origen de un proyecto educativo, op. cit.*, Inédita.

para todos los aspirantes. La cuestión radica en dónde se coloca a la justicia; si es en el resultado, en el procedimiento o en la relación entre ambos. El filósofo alemán Otfried Höffe lo plantea de la siguiente forma:

Dado que también en otros lugares la definición más precisa de igualdad provoca acaloradas disputas, se impone una salida, nuevamente un acto de modestia, que muchos llegan a calificar de genial jugada de ajedrez: allí donde se pelea sin fin en torno de los contenidos, es necesario concentrarse en los procedimientos. En primer lugar, existen tres clases profundamente distintas, según cuál sea la relación entre procedimiento y resultado buscado. En segundo lugar, de las tres clases –la justicia de procedimiento pura, la perfecta y la imperfecta- es la más débil, la imperfecta, la que predomina en el derecho y la política. Esta llega a ser tan débil que –no sólo, por ejemplo, en casos especiales, sino vista de manera estructural- no logra llevar a cabo ninguna legitimidad profundamente novedosa.

En cuanto a los procedimientos más sencillos, puros, no existe para el resultado un criterio independiente del procedimiento; la justicia radica en el procedimiento mismo. Tan pronto como éste trata de igual manera a todos los afectados, semejante a lo que ocurre con los dados en los juegos de azar, los sorteos para ocupar cargos, el conteo de los votos en las votaciones, el resultado es justo de una manera profundamente nueva. Camino y meta coinciden; la justicia tiene lugar en el procedimiento. Las otras dos clases, por el contrario, buscan la justicia por procedimiento: el camino así fijado a la meta –la justicia- independientemente de él, pero no puede garantizar la consecución de esta meta. En el caso de la justicia de procedimiento perfecta se logra el resultado aunque con una seguridad aproximada. En cambio, en la justicia de procedimiento imperfecta existe un parámetro independiente sin que sea posible cumplir con él de manera más o menos segura.⁵⁸⁸

De acuerdo al planteamiento de Höffe, el sorteo, como mecanismo de selección de aspirantes al SBGDF, al mantener el mismo criterio entre el procedimiento (sorteo) y el resultado, no sólo establece las mismas condiciones de igualdad para todos los involucrados en el sorteo, también produce un resultado justo. Sin embargo, el problema de la justicia no debe situarse en el sorteo como ya se señaló, más bien debe colocarse en los criterios que se emplean para delimitar el perímetro que comprende a las colonias, barrios y pueblos de la capital, con derecho a participar en el sorteo. La delimitación territorial de un perímetro de 3 a 5 kilómetros establecida por la institución como requisito para que sus habitantes participen en el sorteo deja fuera a todos aquellos jóvenes que sus domicilios no están comprendidos en dicho perímetro.

La política educativa en la gestión de Marcelo Ebrard

La Secretaría de Educación del Distrito Federal

La llegada a la jefatura de gobierno de Marcelo Ebrard marcó fuertes transformaciones en la manera de organizar y conducir la educación media superior en el Distrito Federal. La más importante fue la creación de la Secretaría de Educación local, tan fuertemente añorada por ciertos grupos dentro del PRD. El 6 de febrero de 2007 se publicó en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el decreto de reformas y adiciones a la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal por el que fue creada la Secretaría de Educación (SE) de la Capital del país.

⁵⁸⁸ Otfried Höffe (2007), *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo*, Págs. 60 y 61.

Esta Secretaría concentraría sus esfuerzos en tres ejes: a) el control del conjunto de las funciones y servicios que venía realizando el GDF en materia educativa, entre otros, el IEMS y las preparatorias del SBGDF, b) la puesta en marcha de diversos procesos para llevar a cabo la descentralización de los servicios de educación básica del gobierno Federal hacia el Gobierno del Distrito Federal, c) desarrollar el proyecto de Ciudad Educadora y del Conocimiento.

Para conducir la nueva Secretaría, Marcelo Ebrard puso al frente al Dr. Axel Didriksonn, investigador de larga trayectoria de la UNAM, Director del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), en su momento miembro del Movimiento al Socialismo (MAS) y simpatizante del movimiento magisterial disidente. Es interesante mencionar lo que el diario El Universal recuperó de las palabras de Didriksonn una vez que fue nombrado titular de la Secretaría dos meses antes de su aprobación por la Asamblea Legislativa:

El actual modelo de educación en el DF es obsoleto, está agotado, no sirve, consideró Axel Didriksonn, quien encabezará el programa educativo del gobierno local. El catedrático asegura que la idea de crear una secretaría en el ramo es para transformarlo en todos los niveles, desde preescolar hasta doctorado. Indicó que dos ejes importantes serán la descentralización de los servicios básicos de la educación y el bachillerato universal, con la intención de convertir este nivel en obligatorio en la capital. Didriksonn Takayanagui explicó que la ciudad de México cuenta con la capacidad instalada para lograr el bachillerato universal, de acuerdo con la demanda de los egresados de secundaria, y una de los objetivos es lograr que este nivel se vuelva obligatorio durante el sexenio.

Descartó que represente un problema, pues en la actualidad la obligatoriedad es hasta secundaria y deseó que el resto de las entidades sigan el ejemplo. Sería para los adolescentes en edad escolar correspondiente al nivel, es decir de 14 ó 15 a 16 años. Para ello, dijo, trabajarán en un proyecto con la UNAM en una combinación muy completa de opciones. Comentó que se trata de un esquema que incluya el aprendizaje virtual, en línea, a distancia, sistema abierto y tradicional, con el objetivo de que el joven pueda estudiar en la escuela, el trabajo, su casa o una biblioteca, entre otras posibilidades. Agregó que buscarán que en este sistema participen todas las instituciones que ofrecen el nivel medio superior en la ciudad. Además, el investigador señaló que revisarán el esquema de evaluación, pues aseguró que el tradicional, basado en calificación numérica, no refleja necesariamente el nivel de aprendizaje.⁵⁸⁹

Didriksonn sorprendió a todos con su audaz comentario: *el modelo educativo del Distrito Federal es obsoleto, está agotado, no sirve*. La sorpresa no estaba en la caducidad de dicho modelo, ni en las evidencias que arrojaba el diagnóstico que lo sustentaba –no existía tal diagnóstico, salvo un cruzamiento de cifras estadísticas sobre resultados educativos de distintos niveles-, sino en la existencia del modelo mencionado por Didriksonn.

Si la Secretaría que él estaba a punto de encabezar iba a transformarlo “todo”, de preescolar hasta doctorado, entonces ello sugería que existía un modelo educativo (no una política), que seguían sistemas e instituciones educativas de todos los niveles, al menos en el Distrito Federal; desde la Secretaría de Educación local este modelo se juzgaba superado e ineficaz y objeto de transformación. El único problema era que la Secretaría de Educación del GDF no tenía ninguna atribución para realizar ningún cambio en el sistema educativo (salvo en el IEMS) que daba servicios en el Distrito

⁵⁸⁹ El Universal. Martes 16 de diciembre de 2006.

Federal. Ni en la educación básica (a cargo del gobierno federal), ni en el nivel medio superior, salvo en el IEMS (este nivel estaba a cargo del gobierno federal, los bachilleratos de las universidades y de las instituciones particulares), tampoco del nivel superior, ni siquiera en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que puso en marcha López Obrador. Lo único que justificaba la creación de dicha Secretaría era la posible transferencia de los servicios de educación básica, el IEMS y las diversas acciones educativas que la Ley General de Educación le facultara. Este era el escenario a universalizar según la propuesta de Didriksonn.

De acuerdo a lo antes mencionado, es claro que la presencia de una Secretaría de Educación del Distrito Federal no modificaba en lo más mínimo las atribuciones y facultades del GDF en materia educativa; seguían siendo exactamente las mismas que en el gobierno de Cárdenas. Y el sistema educativo en todos sus niveles tampoco se había modificado gran cosa. Por lo tanto, la propuesta de universalización del bachillerato y el de ciudad educadora no justificaban por sí mismos la creación de dicha Secretaría.

A partidador de la gestión de Ebrard, la educación media se puso bajo el control de la Secretaría de Educación, lo que representaba una decisión muy favorable, ya que los programas de gobierno podrían ser gestionados desde una instancia especialmente creada en el ramo, dejando mayor margen de cobertura a la Secretaría de Desarrollo Social para desarrollar sus propios programas. También significaba la posibilidad de fortalecer las políticas de las gestiones anteriores y desarrollar mecanismos para extender la cobertura del bachillerato del GDF, y trabajar en el mejoramiento de los servicios educativos de los programas implementados, y abrir nuevos ejes de acción para la innovación, la extensión y la vinculación con otras áreas y sectores no explorados anteriormente. Sin embargo, la administración de Marcelo Ebrard mantuvo el mismo esquema que sus de antecesores, ya que inscribió lo educativo en la política social de gobierno, aunque administrada desde una instancia educativa y con un claro enfoque asistencial

La política social de Marcelo Ebrard

En el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2007-2012 se señala que:

La acción de gobierno en materia de desarrollo social tiene como eje principal la equidad con la finalidad de abatir la desigualdad y de lograr un desarrollo social pleno. Para ello es fundamental rebasar la tradicional planeación y ejecución sectorial para pasar a una transversal, intersectorial e integral de largo plazo, de forma que todas las acciones y programas de gobierno se rijan por el principio de equidad. Además esta estrategia permitirá responder a los retos de la metropolización. Para garantizar el derecho a la igualdad de los ciudadanos, la política y los programas sociales han de ser vistos como respuesta pública a derechos exigibles, cuyo cumplimiento progresivo e integral es responsabilidad fundamental del Estado. Esta perspectiva se llevará a la realidad mediante una lógica donde los programas sociales serán instrumentos para hacer realizables los derechos de los ciudadanos y estos tendrán los medios necesarios para exigirlos. Para abatir la desigualdad entre los grupos más desfavorecidos, el gasto social se focalizará en las unidades territoriales más marginadas y atenderá en particular a los grupos vulnerables, como los adultos mayores, la población indígena, niños, jóvenes, mujeres, migrantes y personas con capacidades diferentes.⁵⁹⁰

⁵⁹⁰ Jesús Álvarez López (2008), *La política social del Gobierno del Distrito Federal*, Pág. 44.

A partir del documento anterior se desprende el Programa General de Desarrollo Social del Distrito Federal 2007-2012, el cual tiene como objetivo general:

Desarrollar una política social tendencialmente universal, integral, transversal, participativa y territorializada que permita avanzar en el goce efectivo de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de los habitantes de la ciudad para abatir la desigualdad, promover la equidad social y de género, desarrollar la inclusión y la cohesión social en la perspectiva de la acumulación de derechos y la continuación en la construcción de un régimen y un Estado social de derechos en la Ciudad de México.

Es muy importante señalar que para alcanzar este objetivo, la política social de Ebrard puso como prioridad:

El acceso y goce efectivo del derecho a la educación como instrumento clave de integración, movilidad y cohesión social, recuperando la educación pública, ampliando la cobertura de los niveles medio superior y superior, demandando la descentralización de la educación básica y construyendo el conjunto de derechos asociados que garanticen su gratuidad y universalidad.⁵⁹¹

De esta forma la educación quedaba inscrita en un conjunto de programas sectoriales junto con los de salud, vivienda, trabajo, empleo, seguridad social, alimentación, nutrición, abasto, asistencia y protección social. Vista desde esta perspectiva, la educación apuntaba a jugar un papel sustantivo en el desarrollo de la capital del país, ya que se concebía como un elemento que trascendía su propio campo y estaba a su vez interrelacionada con otros ámbitos para responder a ciertos principios de justicia social.

En un ejercicio de consulta pública, similar al que realizó la Dr. Jusidman en su momento, la Secretaría de Educación local, convocó a distintos sectores de la sociedad civil, padres de familia, artistas, estudiantes, jefes delegacionales, cooperativas, organizaciones sociales, instituciones educativas, sindicales, la iniciativa privada y de la clase política, a un foro para discutir la política educativa y la reforma del “modelo educativo” del Distrito Federal, con vistas a darle un alcance metropolitano. El resultado de esta convocatoria fue el Acuerdo Social para la Transformación y la Calidad de la Educación de la Ciudad de México con la instalación del Consejo del Acuerdo Social que serviría como instancia de consulta de la SE, para impulsar la transformación de la educación en el Distrito Federal.

Este Acuerdo resolvía para que “Ante la preocupación de que uno de cada tres jóvenes entre 15 y 19 años es excluido educativamente, el actual Gobierno del Distrito Federal se ha propuesto avanzar hacia la Universalización de la Educación Media Superior”.⁵⁹²

La Universalización de la Educación Media Superior comprendía tres líneas estratégicas: La creación de un Sistema de Educación a Distancia, El Programa Prepa- Sí y El Instituto de Educación Media Superior. Sin embargo, estas tres líneas estratégicas responden al pie de la letra al Programa Nacional de Educación 2001-2006 de Vicente Fox.

⁵⁹¹ Gobierno del Distrito Federal (2007), *Programa General de Desarrollo Social del Distrito Federal 2007-2012*.

⁵⁹² Gobierno del Distrito Federal (2007), *Acuerdo Social Transformación y la Calidad de la Educación de la Ciudad de México*, Pág. 6.

El Sistema de Educación a Distancia*

Durante la última parte de la gestión de López Obrador, se diseñó y construyó un sistema de educación a distancia. Este proyecto abarcó el desarrollo de la interfase y los módulos correspondientes para su funcionalidad en Internet; el desarrollo de un programa de capacitación interna para la adecuación de modelos de educación a distancia al Proyecto Educativo del IEMS; asimismo esta institución elaboró documentos de apoyo para la inducción y capacitación de los tutores a distancia, además, diseñó, construyó y validó los materiales de apoyo didáctico para los estudiantes; aunado a lo anterior, elaboró un módulo para la evaluación de los aprendizajes, la selección de candidatos a participar como tutores, y desarrolló pruebas de funcionalidad del sistema en el servidor del IEMS para el servicio en Internet y un proyecto de Biblioteca virtual.

Al iniciarse la gestión de Ebrard, la Secretaria de Educación del Distrito Federal, al conocer el proyecto, decidió ignorarlo y desaparecerlo; en su lugar estableció un convenio con la UNAM mediante el cual, el GDF invertiría recursos financieros en personal y mobiliario para poner las condiciones materiales para echar a andar 'su' sistema a distancia. Mientras tanto, la Universidad Nacional Autónoma de México colaboraría con una propuesta curricular que venía implementando con éxito con migrantes radicados en los Estados Unidos, para apoyar la conclusión de sus estudios de bachillerato y con ello se encontrarán en condiciones más favorables para conseguir un mejor empleo en el país del norte. Además, la UNAM aportaría al proyecto capitalino capacitación para el personal del GDF que iba a apoyar a los estudiantes en línea.

Desde la perspectiva de la Secretaría de Educación local:

Este es un programa educativo dirigido a personas que por cuestiones de trabajo, familiares y/o económicas no pueden asistir a una educación presencial, por lo que pueden estudiar desde su casa, el trabajo o desde un ciber café, vía internet. Es un bachillerato que se estudia por internet de carácter gratuito, que cubre los conocimientos básicos que todo bachiller debe saber en ciencias naturales, sociales, humanidades y matemáticas, para continuar estudios en cualquier licenciatura, incorporarse a la vida ciudadana o al trabajo productivo. Esta forma de estudiar incluye tres cursos propedéuticos, a realizarse en 10 semanas y 24 asignaturas, a lo largo de cuatro semestres (puede variar algunas semanas por períodos vacacionales), con seis asignaturas cada uno. Las asignaturas se cursan en dos años dedicando 20 horas a la semana, centradas en temas de interés para los alumnos, con un enfoque pedagógico y didáctico de vanguardia, que facilita el

* El referente inmediato de este programa en el marco de los gobiernos perredistas de la Ciudad de México debe situarse en el año 2002, en la Delegación Iztapalapa con René Arce al frente, quien impulsó el proyecto "Plaza Comunitaria Unión y Fuerza 19 de Septiembre". Este proyecto es el resultado de un conjunto de negociaciones y mediaciones entre grupos locales y centrales del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en coordinación con el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), las organizaciones populares y partidistas (PRD) de la demarcación, y la Delegación Iztapalapa. Este trabajo se inscribía en el proyecto educativo "Plazas Comunitarias" del INEA, que a su vez se inscribe en el proyecto "e-México" impulsado por el gobierno de Vicente Fox, el cual buscaba establecer un sistema de conectividad electrónica entre la población de diferentes regiones del país, especialmente en zonas marginadas, para favorecer el acceso a internet, y aprovechar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a las telecomunicaciones e informática para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en línea, promover la capacitación y actualización permanente y ampliar la cobertura educativa y elevar el nivel medio de escolaridad de la población. Como señala Mercedes Ruiz al respecto del proyecto desarrollado en Iztapalapa, este es: "resultado de las negociaciones y mediaciones político-pedagógicas llevadas a cabo en el ámbito gubernamental. Es decir, a través de la presencia del PRD, que gobierna la Delegación Iztapalapa, y del INEA-CONEVyT, dos instituciones nacionales inscritas en el marco de una política de cambio y del gobierno del Partido Acción Nacional (PAN). Este vínculo a nivel local da cuenta de que el impulso del proyecto 'Plazas Comunitarias' es resultado de los acuerdos alcanzados entre dependencias, grupos e instituciones de los sectores público y privado". Mercedes Ruiz Muñoz, *op. cit.*, Págs. 117-164.

aprendizaje de los estudiantes. Sumado a que este programa es totalmente gratuito, cuenta con asesores, profesores, tutores y un coordinador en línea, que da seguimiento a los avances de cada uno de los alumnos con el fin de dar una mayor calidad a su aprendizaje.⁵⁹³

Estos centros de atención están distribuidos en las delegaciones políticas de la ciudad y otros dentro de las instalaciones de las preparatorias del SBGDF. “El total de la demanda para incorporarse a este sistema, desde sus inicios, ha sido de 17 mil 386 personas”.⁵⁹⁴ Para ingresar a este programa es necesario que los interesados estén al pendiente de la convocatoria en el portal de la Secretaría de Educación, tengan una cuenta de correo electrónico, radiquen en alguna delegación política del Distrito Federal, cuenten con conocimientos básicos de cómputo y si no se tienen, deberán aprobar un curso propedéutico que brinda la Secretaría de Educación en alguno de sus módulos, sin embargo, si no se aprueba el propedéutico, el aspirante no tiene derecho a ingresar al Sistema de Educación a Distancia.⁵⁹⁵

Dicha modalidad educativa estaba pensada para abrir un espacio virtual para cubrir la demanda de la educación media superior. Esto ha implicado que el gasto educativo* de esta modalidad se concentre en la inversión de recursos tecnológicos, capacitación, pago de salarios por honorarios para el personal que atiende a los estudiantes, elaboración de materiales y el uso de espacios.

Por otro lado, el sistema de educación a distancia y su antecedente fallido en el periodo de López Obrador, responden a las ‘sugerencias’ realizadas por la OCDE en 1997 para la educación media superior y superior en México.

Prepa Sí

Es cierto que los programas para abatir las desigualdades en el sector educativo pueden rastrearse allá por la década de los setentas con la construcción de escuelas en sectores rurales y pobres de la ciudad, con las secundarias agropecuarias, inclusive con el impulso que se dio a las telesecundarias desde 1965 y, por supuesto, con la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), pasando por las propuestas de educación comunitaria. Pero no es sino hasta la década de los noventas cuando estos programas se convierten en parte sustantiva de las políticas gubernamentales de las administraciones de Salinas de Gortari, Zedillo y después retomadas por los gobiernos de Fox y Calderón.

Tres factores propiciaron la incorporación de programas compensatorios a la política social del Estado. En primer lugar, puede señalarse el cambio de la política económica con base en el concepto de libre mercado, el cual propició que el gobierno dejara la visión de desarrollo por medio de subsidios universales y los proyectos a gran escala de inversiones en infraestructura por todo el país y a cambio, implementara proyectos focalizados para los pobres como educación, salud y otros ámbitos de la protección social.

⁵⁹³ Gobierno del Distrito Federal (2009), “Séptima convocatoria para cursar el Bachillerato @ Distancia”, *Boletín 001-09*.

⁵⁹⁴ Gobierno del Distrito Federal (2009), “Inauguración de la segunda sede de Bachillerato @ Distancia”. *Boletín 004-09*.

⁵⁹⁵ www.educacion.df.gob.mx. Secretaría de Educación del Distrito Federal.

* Poco a poco la modalidad de educación a distancia ha sido utilizada por los gobiernos neo-liberales para sustituir la inversión en infraestructura educativa, el equipamiento y la contratación de maestros con servicios sociales garantizados, ya que permite ofrecer con mayor amplitud espacios virtuales en la educación media, además de representar múltiples ganancias para las industrias transnacionales por la venta de materiales y softwares educativos, renta de servicios de telefonía, y ganancias por la venta de los derechos de autor derivados de la comercialización y la explotación de programas informáticos educativos.

En segundo lugar, no sólo se buscó equilibrar las finanzas del país a través de medidas macroeconómicas como medio para revertir las consecuencias de las recurrentes crisis económicas que sufrió el país en la década de los ochentas y noventas, en ese lapso también se procuró disminuir el descontento de las personas que habían simpatizado con la propuesta electoral de Cuauhtémoc Cárdenas y que sintieron despojadas después del fraude electoral 1988, a través de un conjunto de programas compensatorios dirigidos a los sectores más vulnerables del país. En último lugar y como elemento altamente condicionante para la implementación de los programas compensatorios como políticas de Estado se encuentran las recomendaciones que efectúan diversos organismos internacionales, entre las cuales se pueden mencionar las efectuadas por el Banco Mundial al gobierno de México el cual, como se sabe, condiciona sus préstamos en función del cumplimiento de sus recomendaciones.⁵⁹⁶

Prepa-Sí es una continuación de los programas implementados por los gobiernos federales y en esencia, persigue los mismos objetivos: brindar estímulos económicos a jóvenes con desventajas económicas que estudian en escuelas públicas del nivel medio superior del Distrito Federal, con el fin de abatir la deserción escolar, impulsar un aumento en el desempeño de los estudiantes e incrementar la matrícula para cubrir la totalidad de la demanda (fin último de la universalización del bachillerato en la propuesta de Didriksonn). Estos estímulos se traducen en una beca que se otorga, igual que en el programa de Educación a Distancia, a aquellos jóvenes que demandan al Estado el servicio, siempre y cuando reúnan los requisitos correspondientes, a saber: ser residente del Distrito Federal y estudiar en un bachillerato público dentro de los límites de la entidad federativa que otorga la beca; no contar con otra beca o subsidio económico por otra institución; realizar actividades equivalentes a dos horas a la semana, durante la vigencia del estímulo, en caso de adeudarse materias, reunir el máximo de éstas que le permitan la continuidad en la escuela.

A través de una póliza y un trámite bancario el monto de la beca se deposita en una cuenta, el cual puede ser retirado por el estudiante con una tarjeta de débito.

El Subsecretario de Educación Media Superior de la SE, Mario Carrillo Huerta, anunció el Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal 2007-2008, cuyo objetivo es impulsar la educación de calidad con equidad en todos sus niveles, para lo cual se otorgarán estímulos económicos mensuales durante los 10 meses del Ciclo Escolar 2007-2008, a todos los alumnos regulares inscritos en programas de Bachillerato en instituciones públicas ubicadas en la Ciudad de México. El monto mensual del estímulo, indicó Carrillo Huerta, dependerá del desempeño escolar: los que tengan un promedio menor a 7.6, recibirán 500 pesos; los que estén debajo del 9 recibirán 600, y aquellos cuyo promedio sea mayor serán beneficiados con 700 pesos. Asimismo, el Subsecretario de Educación Media Superior informó que aquellos estudiantes que concluyan su año escolar, se harán acreedores a un reconocimiento de mil pesos anuales. Mario Carrillo estimó que en el ciclo escolar 2007-2008, el Programa beneficiará a alrededor de 210,000 estudiantes. Lo que representa una inversión de poco más de 1,250 millones de pesos entre septiembre de 2007 y junio de 2008. Como retribución a la Ciudad por el estímulo recibido, detalló, los estudiantes realizarán servicios a la comunidad, como alfabetización, capacitación a padres de familia, información a la comunidad, capacitación contra

⁵⁹⁶ Carlos Ornelas (2001), "Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios", en Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y políticas educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, Pág. 167.

adiciones, monitoreo en fallas de los servicios públicos y promoción de actividades deportivas.⁵⁹⁷

El subsecretario señaló que en colaboración con diferentes dependencias del Gobierno del Distrito Federal, se llevó a cabo la campaña de promoción del programa, la cual tuvo como resultado el registro de más de 121 mil estudiantes, de los cuales 53 mil están inscritos en la UNAM; 16 mil 500 en el IPN; 19 mil suscritos al IEMS del GDF y del Programa Bachillerato a Distancia del gobierno local 6 mil 385. Asimismo 9 mil 688 del Colegio de Bachilleres, que representa el 21 por ciento de sus estudiantes inscritos; 7 mil 100 alumnos del Conalep, con el 30.9 por ciento; DGTI con 8 mil 99, siendo el 18 por ciento; el Instituto Nacional de Bellas Artes con 71 estudiantes que representa el 9 por ciento”⁵⁹⁸

En el 2010, Mario Carrillo, para entonces Secretario de la SE, anunció que el programa:

En el primer año, el impacto en la deserción fue tal que bajó de un promedio de 19 por ciento –es decir casi dos de cada diez que entraban, abandonaban la escuela- a cerca de 6 por ciento. Además del salto cuántico en la disminución de la deserción, el programa de becas, de acuerdo a Carrillo, también se reflejó en el desempeño académico. En sus palabras: “Inicialmente se recibió a cerca de 180 mil jóvenes con calificaciones promedio de 7.65, y al cabo del primer año (del ciclo escolar 2007-2008), el promedio de los que terminaron el primer año del nivel fue 8.39.”⁵⁹⁹

De la operación del programa Prepa Sí se pueden hacer dos tipos de señalamientos: uno educativo y otro social. Con respecto a los aspectos educativos del programa hay que puntualizar que los criterios para el sostenimiento de la beca se fundamentan en el rendimiento escolar (propio del discurso meritocrático) y en la condición de desventaja económica.

Con relación al primer criterio, la Secretaría de Educación local hace una diferenciación de los montos asignados a los jóvenes en las becas en función de su promedio, lo que lleva a sospechar si este mecanismo, con base en el mérito, no conduce, paradójicamente, a una distinción de los estudiantes, clasificados en función de lo que representan en términos económicos, lo que vendría a contradecir el principio de equidad, inclusión e igualdad que intenta revertir la asignación de la beca. Si antes se decía que había estudiantes de diez, nueve, ocho, siete, seis y cinco, con esta clasificación sobre el promedio para asignar la beca se puede decir que ahora hay estudiantes de \$500, \$600 y \$700.

Pero aún si se sostiene que el punto central es el promedio de los estudiantes como fundamento para mantener la beca y medir el desempeño de éstos, entonces no hay manera de explicar cómo se midió el rendimiento de los 19 mil estudiantes del IEMS, si en esta institución no se emplea ningún tipo de calificación numérica, ni mucho menos promedios. Peor aún, es más difícil explicar para las autoridades de la SEDF cómo manejan una disminución de la deserción a 6 por ciento cuando en el IEMS (institución a cargo de la Secretaria) es mayor del 30 por ciento.

⁵⁹⁷ Gobierno del Distrito Federal (2007), “Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal 2007-2008, *Boletín 023-07*.

⁵⁹⁸ Gobierno del Distrito Federal (2007), “Avances del programa ‘Estímulos al Bachillerato Universal 2007-2008’”, *Boletín 041-07*.

⁵⁹⁹ El Financiero. Lunes 1 de marzo de 2010.

Este ímpetu del funcionario por reducir las problemáticas de deserción, desempeño y de la realidad al manejo de estadísticas, sugiere algo más que el empleo político de las cifras. Nora Gluz señala que la pobreza se representa ejerciendo dos impactos sobre la trayectoria escolar. Un impacto material en las posibilidades de alimentación, traslado, adquisición de materiales para la escuela y transporte; y un impacto socio-emocional y cognitivo, ligado a la capacidad para estudiar. De allí, que junto con la beca, se espere un efecto inmediato sobre la escolarización y las posibilidades de que los estudiantes mejoren en su rendimiento escolar.⁶⁰⁰ Asimismo, Gluz advierte que:

La falta de conciencia respecto de la incidencia de la escuela en el fracaso escolar pone a la beca en la paradójica situación de reforzar, o al menos sostener, prácticas que segmentan el sistema educativo al justificar, por la vía de lo que podríamos denominar una actitud condescendiente, el descenso de las expectativas respecto de la calidad educativa que se brinda o puede brindársele a los sectores más desposeídos. Se trata de expectativa de rendimiento degradadas respecto de alumnos con mejores condiciones socio-económicas. Lo mínimo para los que menos tienen. Como si fuera la expresión escolar de la reducción de los derechos sociales a la satisfacción de las necesidades básicas que genera la focalización, pensada ahora en términos curriculares.⁶⁰¹

No hay que ir muy lejos para encontrar eco al planteamiento de Gluz en las palabras de Mario Carrillo “reconoce las críticas de que <lo que tienen no es muy bueno>, pero dice, <por lo menos que lo tengan todos>, o aquello de que hay que mejorar la calidad, <sí, y lo estamos haciendo para todos>”.⁶⁰²

Otro aspecto que hay que mencionar es la relación entre la beca y el sistema meritocrático en el que sostiene su asignación y mantenimiento. La lógica meritocrática se basa en la individualización del éxito y fracaso escolar, desconociendo que el acceso desigual a los bienes materiales y simbólicos, producto de las desigualdades sociales y económicas, produce una diferenciación en la apropiación de la cultura escolar y por lo tanto, trayectorias escolares desiguales.

La meritocracia nunca ha sido un sistema ideal de justicia social, es más, ha contribuido al sostenimiento de fuertes desigualdades educativas entre los distintos sectores de la población, especialmente entre los más pobres. Ahora bien, en la actualidad aunado al sistema meritocrático como elemento de diferenciación de los individuos que estudian en la escuela, se debe añadir la delegación que hacen los sistemas educativos para seleccionar a esa población que aspira a ingresar a la educación media (el examen único de CENEVAL), así como la delegación de ciertas responsabilidades escolares a los padres de familia vistos como asociación o colectivo organizado, que buscarán un tipo particular de beneficios o prerrogativas, dejando de lado al padre de familia particular que pocas veces puede ver por los intereses educativos de sus hijos. Estos dos tipos de delegación propician nuevos tipos de desigualdades que se vinculan con el régimen meritocrático.⁶⁰³

Entonces se puede resaltar que se tiene un programa que tiende a apoyar la inclusión de todos los individuos en la educación mediante la beca, pero que se fundamenta en un régimen injusto (meritocracia). A partir de ello puede verse como la beca sirve

⁶⁰⁰ Nora Gluz (2005), “La construcción socio-educativa del becario en un contexto de asistencialismo”, en Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coordinadoras), *Desigualdad educativa*, Pág. 128.

⁶⁰¹ Ibidem. Págs. 132 y 133.

⁶⁰² El Financiero. Op. Cit. 01/05/10.

⁶⁰³ Agnès Van Zanten (2008), “¿Fin de la meritocracia?”, en Emilio Tenti Fanfani (compilador), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Pág. 189.

como mecanismo para gestionar a un tipo particular de población (la que está en desventaja económica) y administrar su entrada, permanencia y salida de la escuela.

Desde un punto de vista social, los estímulos económicos devienen en un tipo de asistencialismo que se inscribe en el contexto del trabajo precario, la marginación social y el mantenimiento del orden social a través de los sistemas de seguridad pública. Desde este lugar, los pobres son delincuentes potenciales a los que hay que asistir de forma controlada o controlarlos mediante la asistencia. Entonces, el pobre becado será un pobre oficial, dígase, inscrito dentro de los márgenes de seguridad que establece el Estado para 'tranquilidad' de la sociedad:

Es el Estado quien reconoce la particular situación de algunos alumnos y sus familias e interviene apelando al monopolio de la violencia simbólica, a una definición normativa de estos alumnos. La selección de 'becarios' constituye un rito de institución, al consagrar el continuum de la desigualdad social en una oposición, en una diferencia que discontinúa los alumnos becarios de los no becarios, entre los que son declarados necesitados y quiénes no.⁶⁰⁴

La beca está condicionada a un mínimo de promedio y asistencia del beneficiario y en un velado régimen de explotación, a los estudiantes becados se les solicita que realicen 2 horas a la semana de actividades en la comunidad, casi siempre para beneficio del GDF, "como retribución a la Ciudad de México por el estímulo recibido" y para que el beneficiario tenga "conciencia de que al contribuir con diferentes tipos de actividades se está ganando los recursos que recibe".

En última instancia el programa de becas tal y como está planteado representa un una forma de desentendimiento de la atención a la demanda por parte del Estado, en la medida en que no se garantiza el derecho a la educación sino la gestión de la población beneficiada, ya que el estímulo (la beca) reemplaza la seguridad social de la población por la asistencia focalizada de individuos.

El Instituto de Educación Media Superior

Con Marcelo Ebrard, el proyecto del IEMS perdía relevancia, a favor de la universalización de la escuela media. Así lo manifestó Ebrard en la ceremonia que simbolizaba el cambio en la Dirección General del IEMS: "Estamos en la víspera de dar un paso muy grande en el proyecto educativo y social de la ciudad. Como primer objetivo, nos interesa la universalización de la educación media superior en la ciudad y resolver los altos niveles de deserción".⁶⁰⁵

En concordancia con las palabras del Jefe de Gobierno, el Secretario de Educación, Axel Didriksson, señaló en el mismo sentido:

Una de ellas, y muy importante, es que nos hemos propuesto cumplir con la meta de alcanzar la universalización de la educación media superior en la Ciudad de México; tarea que tiene una envergadura tremenda por el gran esfuerzo que implica, y fundamentalmente porque representa un componente de inclusión social, de equidad y de perspectiva de desarrollo para la ciudad.⁶⁰⁶

Este viraje en las coordenadas del devenir educativo implicó que en adelante el IEMS dejaba de estar adscrito a la Secretaría de Desarrollo Social para sectorizarse a la

⁶⁰⁴ Nora Gluz, *op. cit.*, Pág. 124.

⁶⁰⁵ IEMS (2007), *Boletín Informativo*, IEMS-GDF, vol. III, núm. 40, 15 de marzo de 2007.

⁶⁰⁶ *Ibidem*.

nueva Secretaría de Educación. A su vez, esto implicaba una reorientación en los objetivos que hasta entonces venía persiguiendo el Instituto. Como se mencionó anteriormente, la política educativa del nivel medio superior respondía a los criterios sociales de los dos gobiernos anteriores, a través de sus Secretarías de Desarrollo Social, pese a ello, el proyecto educativo y la conducción de la Institución y sus planteles emanaba del propio IEMS.

Los planes para intervenir el IEMS por parte del equipo de Marcelo Ebrard comenzaron durante su campaña electoral como candidato a la jefatura de gobierno en 2006. El medio que se utilizó fue la Asamblea Legislativa del Distrito Federal. El 9 de mayo de 2006 Juventino Rodríguez, en su calidad de diputado de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal⁶⁰⁷ presentó una propuesta con punto de acuerdo ante el pleno de los diputados para exhortar al Jefe de Gobierno, Alejandro Encinas, instruyera a la entonces directora del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del GDF, Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo para que hiciera una reforma integral a la estructura curricular del Sistema de Bachillerato del GDF (SBGDF) a cargo del IEMS.

El propósito de Rodríguez era que la política educativa y el curriculum del bachillerato del IEMS se alinearan con los del gobierno federal; para lograr estos propósitos, Juventino Rodríguez consideraba necesario sujetarse al Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno federal, y proponía cinco líneas generales de política hacia el sector de educación media superior:

a) promover que la educación media superior forme ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos, habilidades y destrezas idóneas para que se desempeñen en el mundo laboral e ingresen a la educación superior, b) impulsar la reforma del currículo de las distintas modalidades, que contribuya a la articulación y la flexibilidad del sistema, c) promover la adopción de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, d) en forma permanente impulsar la formación y la capacitación de profesores, e) atender a estudiantes procedentes de grupos vulnerables, marginados y en extrema pobreza, así como a grupos culturales minoritarios; f) impulsar la educación media superior a distancia. Además señalaba: El esfuerzo que a nivel federal se ha desarrollado, es la operación del Programa de becas... Los rubros de estas becas son, por excelencia, aprovechamiento escolar, para transporte y del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.

A partir de lo anterior, señalaba Rodríguez, la reforma educativa del IEMS contribuiría a:

... lograr la descentralización educativa; ampliar la cobertura con criterios de equidad, por lo que el Instituto tiene el gran reto de diseñar un modelo unificado y flexible; diseñar nuevos enfoques curriculares, definir las competencias genéricas que describan lo que todo joven egresado del nivel medio superior debe saber y dominar; además se requieren mejores docentes, mejores instalaciones y becas para los jóvenes.⁶⁰⁸

El IEMS respondió a la Asamblea Legislativa que muchas de las propuestas del diputado Rodríguez ya habían sido realizadas por esa institución a cargo del GDF, inclusive señalaba que esa institución había anticipado varias medidas (curriculares, de evaluación, sobre mecanismos compensatorios, sobre el aprendizaje y la formación docente) propuestas por el diputado en su argumentación, por lo que la exhortación de

⁶⁰⁷ Diario de los Debates de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2006), Segundo receso del tercer año de ejercicio, año 3, núm. 2, 9 de mayo de 2006.

⁶⁰⁸ Ibidem.

la Asamblea estaba cumplida de antemano, pero que no implicaba alinearse al proyecto curricular del gobierno federal.

Después de las elecciones del 6 de julio de 2006, Ebrard fue elegido Jefe de Gobierno del Distrito Federal, para diciembre de ese año ya se había anunciado la creación de la Secretaría de Educación local; al establecer su política educativa para la Ciudad de México la SE siguió al pie de la letra las disposiciones del Programa Nacional de Educación 2001-2006 de Vicente Fox promovido desde la Asamblea Legislativa por el entonces diputado Juventino Rodríguez, al cual, como premio por su labor legislativa, Ebrard lo nombró Director General del IEMS en 2007.^{609*}

Esta adhesión del GDF a los planteamientos del gobierno federal no sólo respondió a una afinidad teórica sobre lo educativo; dos aspectos más inciden en esta situación. En primer lugar, muchos de los especialistas que participaron en el informe al Club de Roma en los noventas y en el gobierno federal, durante la gestión de Ebrard se incorporaron como asesores a la Secretaría de Educación local (entre otros, Roger Díaz de Cossío, María de Ibarrola, Gilberto Guevara Niebla).

En segundo lugar, el funcionario que sustituyó al Dr. Didriksson en la Secretaría de Educación, el Dr. Mario Carrillo Huerta, fue colaborador, coautor y comentarista de Víctor L. Urquidí, los cuales coincidieron en El Colegio de México, misma institución en donde Manuel Camacho Solís fue profesor de Marcelo Ebrard, cuya trayectoria política en común es bien conocida, en la Secretaría de Programación y Presupuesto, el Departamento del Distrito Federal y en el PRD, por citar algunos espacios.

Para inscribir al IEMS en la nueva política educativa de universalización del bachillerato se consideró necesario hacer una reestructuración de la institución, la cual se realizó mediante un proceso de evaluación institucional, anunciado por Axel Didriksson:

Creado durante la administración pasada, el sistema de bachillerato de la ciudad de México será sometido a una reestructuración a fondo respecto de los mecanismos administrativos y académicos con los que opera, con el propósito de elevar los niveles de eficiencia y egreso en las 17 preparatorias que lo integran, informó el titular de la Secretaría de Educación, Axel Didriksson.⁶¹⁰

Esta evaluación institucional se fundamentó en “técnicas” de autoevaluación y planeación estratégica,⁶¹¹ que tienen su “fuerte” en el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (análisis FODA) de distintas áreas de la institución que Didriksson anunció que se iban a evaluar. Al respecto del enfoque de autoevaluación, el Informe de Actividades, marzo 2007-marzo 2008 del IEMS señalaba que: “El Proceso Institucional de Autoevaluación y Planeación Participativa se realizó en el marco del Sistema de Evaluación Institucional –aprobado por el H. Consejo de Gobierno mediante acuerdo número SO 3/14/2003, adoptado en su tercera sesión ordinaria de 2003” *

* Juventino Rodríguez (ex PMS), quien para entonces ya había recorrido distintas “tribus” del PRD había sido diputado por la IDN (de Bejarano). Después de perder las elecciones internas del PRD para candidato a jefe delegacional por Tláhuac, se acercó al Partido Acción Nacional (PAN) para postularse por ese partido.⁶⁰⁹ Estuvo con Nueva Izquierda (los Chuchos) y para el momento en que tomó el cargo en el IEMS ya se había deslindado de esa tribu para acercarse a la que encabeza Alejandro Encinas. (El Universal. Jueves 1 de marzo de 2007).

⁶¹⁰ La Jornada, 24 de abril de 2008.

⁶¹¹ IEMS (2007), Programa Institucional de Desarrollo 2007-2012.

* Es necesario aclarar que el Sistema de Evaluación Institucional, que proponía un enfoque centrado en la participación colectiva y en la autoevaluación no fue aprobado por el Consejo de Gobierno en la sesión a la que se hace referencia. Sólo se aprobó el apartado relativo a la Evaluación del Desempeño Docente.

El proceso de “autoevaluación” se llevó a cabo en la modalidad de talleres en los que se hizo participar a directivos (con excepción de la Dirección General), el personal académico y administrativo del IEMS y el de las preparatorias del SBGDF, así como a un grupo aproximado de cien padres de familia.

Como productos finales, a partir de la autoevaluación, se obtuvo el diagnóstico institucional sobre los alcances y limitaciones del IEMS; sus procesos de gestión institucional y su proyecto educativo, lo que permitió –como ejercicio de planeación participativa- identificar las líneas y objetivos estratégicos, con base en los cuales se definió el Programa Institucional de Desarrollo para el periodo 2007-2012, así como el programa trianual 2007-2009, de los que se desprenderán los programas operativos anuales correspondientes.⁶¹²

Es relevante señalar que mientras el Honorable Consejo de Gobierno del IEMS autorizaba el Programa Institucional de Desarrollo (PIDE) el 23 de julio de 2007, todavía había personal académico y administrativo participando en las dinámicas de reflexión y autoevaluación en los talleres de planeación estratégica. Lo que lleva a suponer que la información con la que hizo la sistematización y análisis para elaborar el PIDE fue, por lo menos, parcial. Por otra parte, la legitimidad del PIDE era absolutamente cuestionable debido a que éste se aprobó sin concluir el proceso de autoevaluación y planeación participativa que echó a andar la nueva administración.

El PIDE estableció 15 líneas de acción enfocadas a las funciones del IEMS, a saber, la operación de los planteles, los procesos administrativos, el modelo educativo y la normatividad. Cada una de estas líneas se estructuraron con 9 criterios: fundamento, objetivo, unidad de medida, responsable, corresponsable, fechas de inicio y término.

En el criterio de fundamento se presentaban uno o más enunciados resaltado los problemas que se habían encontrado, por ejemplo: “Se menciona un vacío de normatividad en cuanto a funciones, derechos, obligaciones, estímulos y sanciones del personal académico y administrativo”. Y para dar respuesta a ello, se establecía en el objetivo: “Identificar los procesos eje y elaborar la normatividad aplicable a la materia”

La propuesta que proponía el IEMS para redefinir sus objetivos y sus acciones no daba cuenta, por un lado, de los criterios y principios de la política educativa que sustentaban en ese momento las funciones del IEMS, y que eran objeto de evaluación. Por otro lado, tampoco se consideró como marco de referencia a la política educativa establecida por la Secretaría de Educación; es más, únicamente se consideró a la universalización del bachillerato como una línea de acción más, que tenía como meta el “establecer acuerdos interinstitucionales y ofrecer alternativas que permitan incrementar la matrícula sin saturar las instalaciones y el servicio”. Agregándose como unidad de medida “La correlación entre la oferta y demanda del nivel”.⁶¹³

Como puede verse el proceso de evaluación institucional y el programa resultante tenía un carácter endógeno, desarticulado de la política educativa en curso, abocado a la presentación de productos y no a la descripción de procesos, lo que le daba un carácter instrumental, pragmático y cerrado y como ya se mencionó, con una legitimidad muy cuestionable. El PIDE y el programa trianual se diseñaron para generar un conjunto de líneas de acción para que la institución desarrollara sus actividades a partir de lo dispuesto en los programas operativos anuales (POA), que como se sabe, se sustentan en la racionalidad económica y administrativa, dejando de lado los programas institucionales que el IEMS venía manejando como mecanismo de

⁶¹² IEMS (2008), *Informe de Actividades, marzo 2007-marzo 2008*.

⁶¹³ IEMS, *Programa Institucional de Desarrollo. 2007-2012, op. cit.*

planeación y articulación entre la actividad académica en planteles, la institución y la política educativa que le daba sentido.

La primera acción relacionada con la universalización del bachillerato en la que se involucró al IEMS fue la apertura de una modalidad semi-presencial* para ampliar la oferta educativa. Esta modalidad combina sesiones tipo clase con grupos de trabajo de alrededor de 30 estudiantes, los cuales se reúnen una vez a la semana; el fuerte de esta modalidad es el estudio independiente que promueven los sistemas abiertos.

Durante la administración de Juventino Rodríguez, el Gobierno del Distrito Federal concretó los trámites que había iniciado la administración anterior en lo relativo a derechos laborales de la planta docente del IEMS, al asignársele a cada profesor una plaza de estructura. Con ello el profesor dejaba de ser un prestador de servicios profesionales y se convertía en una figura con derechos laborales bajo un nombramiento con el título de docente-tutor-investigador.

En el plano académico, la administración de Rodríguez no hizo prácticamente nada. Retiró a los pedagogos del trabajo con las academias y los concentró en un área abocada a la tutoría de seguimiento y acompañamiento, a la cual fue prácticamente la única que se le asignó presupuesto; para ello se creó una subdirección para tal fin y se conformaron equipos para la atención psicológica y médica de los estudiantes. Por otro lado, se dismanteló al equipo de consultores; los que así lo decidieron se incorporaron a la planta docente de los planteles, otros abandonaron la institución.

Asimismo, durante esta gestión se planeó un proceso de reforma curricular para cambiar el inexistente Plan de Estudios del IEMS y llevarlo de su propuesta de objetivos a la formación por competencias, en plena concordancia con lo dispuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 de Vicente Fox. Sin embargo, cuando se comenzó a llevar la propuesta a los profesores, dos meses después que el Dr. Axel Didriksson se dejara la SEDF, el Jefe de Gobierno solicitó a Juventino Rodríguez su renuncia tras comprobarse que este último había falsificado documentos sobre su nivel de estudios (se presentaba como maestro, cuando en realidad sólo contaba con certificado de bachillerato). La administración de Juventino Rodríguez se caracterizó por imprimir un tipo de conducción marcadamente político-partidista, que se tradujo en el establecimiento de mecanismos burocráticos por encima de los procesos educativos para favorecer la incorporación del IEMS a la política educativa de universalización del bachillerato. Para ello se recurrió a la revisión de las estructuras y procesos de la institución con el fin de instituir desde allí, otra nomenclatura que redefiniera la orientación del Instituto:

No podemos operar el PIDE si no actualizamos la normatividad que tenemos. Esto implica desde el Estatuto Orgánico, hasta las reglas de inscripción y reinscripción, con el propósito de fomentar la eficiencia en la operación administrativa. Se trata de un proceso de reingeniería.⁶¹⁴

Este pragmatismo propio de la racionalidad económica llegó a envolverse con una retórica falaz y simuladora; previamente al discurso sobre el proceso de reingeniería al que sometería al IEMS, Juventino Rodríguez había comunicado que:

* Esta modalidad no contó con un plan ni programas de estudios; la orientación de los procesos educativos tuvo como referente un conjunto de indicadores y reactivos de evaluación que se aplican a los alumnos en los periodos de evaluación a manera de examen parcial o final y que está acompañada de una valoración práctica. A partir de los criterios de evaluación se elaboraron los materiales de apoyo al estudio de los estudiantes, los cuales se entregan impresos o en disco magnético a los estudiantes y asesores, de acuerdo al presupuesto del IEMS. De los materiales de estudio se realizaron unas dosificaciones programáticas que sirven de cartas descriptivas para los docentes (asesores) que atienden a los estudiantes de esta modalidad.

⁶¹⁴ IEMS (2007), *Boletín Informativo*, Edición Especial. 1ro de agosto de 2007.

La nueva administración que hoy encabezo, tiene en primer lugar, la misión de salvaguardar el espíritu original que dio origen a nuestra institución. El equipo que me acompaña para cumplir esta misión y la de un servidor en lo particular, también proviene de esta lucha por democratizar la ciudad de México, por lo tanto, nuestro compromiso por consolidar el modelo educativo se traduce en un compromiso histórico, más allá de intereses personales y de grupo, y por encima de periodos sexenales. Nuestra mirada es de largo plazo.⁶¹⁵

Definitivamente, no se trataba de un asunto de incongruencia sino, como lo ha advertido Juan Fidel Zorrilla, de la analogía que caracteriza a la conducción de la educación media bajo el mismo esquema del sistema político mexicano. Trinidad Cerecedo haciendo más explícita esta relación señala que “Si el autoritarismo se sostiene en un puño y la democracia en el diálogo, la transitocracia, es decir, el cambio de un director escolar a otro, es un régimen político en el cual los diversos actores tienen una ambigua relación con la legalidad, que se suspende o se ignora cuando la causa lo exige”.⁶¹⁶

En última instancia, no fue la inscripción del IEMS al proyecto de universalización del bachillerato lo que propició la anomia de la institución, sino el desplazamiento de los procesos educativos, sus estructuras y los actores, así como su progresivo vaciamiento, subordinados a los criterios políticos para concretar dicha incorporación. José Luis Medrano, antiguo profesor de filosofía del plantel Tláhuac, expresa el escenario en el que se encontraba el IEMS en la gestión de Rodríguez Ramos:

El cambio de paradigma educativo que se dio de una “educación para marginados” a una “educación para todos”, es el tránsito de la cooperación y la ayuda mutua a la competencia. Con el primer paradigma, la escuela era ante todo un vehículo de solidaridad posible, porque fue una respuesta a la marginalidad y el abandono social, la construcción de un espacio de trabajo. Eran tiempos en los que la enseñanza y el aprendizaje eran el primer paso hacia la dignidad y la libertad, cuando el IEMS DF pretendía ser puerta iniciática a una forma de vida diferente. Pero no sólo eso, se construía a los nuevos sujetos sociales con una ética social apoyada en la noción de ayuda mutua y trabajo en equipo. En cambio ahora, se construye con criterios empresariales, la lucha de todos contra todos y el hombre es el lobo del hombre. Esta crítica no se conforma con el puro señalamiento, sino que busca la defensa de nuestro modelo educativo.

En septiembre de 2009, Ebrard designó al Dr. José de Jesús Bazán Levy para ocupar la Dirección General del IEMS. La formación académica y el prestigio que acompañaban al Dr. Bazán Levy se consideró en los planteles y en el Instituto como una buena señal para reorientar nuevamente el camino que venía siguiendo el instituto hasta finales de 2006 y que con Rodríguez se había deteriorado profundamente. La principal expectativa que se generó con la entrada del Dr. Bazán Levy fue que éste, al haber sido una persona cercana al instituto*, además de ser un funcionario reconocido en el nivel medio superior, suponía que podría comprender el proyecto educativo de la institución, reorientarlo y fortalecerlo.

Para marzo de 2010, Bazán Levy presentó en el portal de internet del IEMS su programa de trabajo llamado *Puntos Básicos para el Trabajo de 2009-2010 B*,⁶¹⁷ en el

⁶¹⁵ IEMS (2007) *Circular Número: SE/IEMS/DF/C-005/2007*.

⁶¹⁶ María Trinidad Cerecedo Mercado (2005), *La micropolítica y la gestión escolar*, Pág. 36.

* Bazán Levy había sido miembro del Consejo de Gobierno y Director del CCH, institución a la que el IEMS delegaba los procesos de formación del tipo cursos-talleres, que eran el primer paso en el proceso de selección docente.

⁶¹⁷ www.iems.gob.df.mx.

cual expuso tres programas ejes que sostendrían y organizaría las actividades a realizar durante su gestión, a saber: un programa abocado a aumentar el egreso. Un segundo programa para mejorar la concepción y la práctica de la evaluación y otro relacionado con el desarrollo cultural en la institución y en junio de 2010, Bazán Levy presenta en la UNAM su Plan de Trabajo Académico 2010 A-2011B⁶¹⁸, el cual, a pesar de su advertencia de que dicho plan pudiera parecer a los lectores “distráidos” un manual operativo, era efectivamente un manual operativo en donde se expusieron pragmáticamente lo que a su juicio eran los aspectos sustantivos del modelo educativo del IEMS.

Con el ingreso del Dr. Bazán Levy se marcaron algunas diferencias de forma con su antecesor, principalmente en lo relacionado con los procesos educativos. Las primeras acciones de Bazán consistieron en interrumpir el proceso de reforma curricular que había impulsado Rodríguez, el cual guardaba un pernicioso parecido con aquel que se impulsó con respecto al PIDE. Además de esto, la administración de Bazán echó para atrás la propuesta de tutoría que Juventino Rodríguez había priorizado, la cual, como se ha mencionado, tenía un marcado enfoque psicologista e intervencionista, en contraposición a los planteamientos del proyecto educativo de la institución. Al margen de lo anterior, el programa de trabajo de Bazán no profundizó en los aspectos sustantivos de la institución, tampoco dio cuenta de los procesos que llevaron a la institución al estado de cosas que mantenía hasta la salida de Juventino Rodríguez. Tan sólo basta reconocer que en la propuesta de Bazán no se hace mención del currículum. Por lo demás, la propuesta para fortalecer el egreso no iba más allá de un abordaje técnico-administrativo, muy focalizado, que trascendiendo la retórica “pro-aprendizaje auténticamente comprobado”, no dejaba más que una evidencia pro-egreso auténticamente pragmática y eficientista.

De la universalización de la educación media a la política asistencial

Desde la salida del Dr. Didriksson hasta la llegada de Mario Delgado a la Secretaría de Educación local, la universalización del bachillerato dejó de ser el factor sustantivo de la política educativa del GDF en la administración de Ebrard. En su lugar sólo quedaron como programas desarticulados el Sistema de Educación a Distancia y el programa de becas, Prepa Sí. Sin embargo, este último programa dejó de pertenecer a la Secretaría de Educación local para inscribirse al Fideicomiso Educación garantizada.

Con respecto a la descentralización de la educación básica, Didriksson no consiguió su objetivo, principalmente por sus diferencias con la administración federal y en particular con la dirigencia del SNTE. Cuando el Dr. Mario Carrillo tomó la conducción de la Secretaría de Educación en sustitución del Dr. Didriksson y no pasó gran cosa con respecto a la descentralización. No fue hasta que Carrillo dejó la Secretaría a su sobrino (en el más típico ejemplo de nepotismo que caracteriza a la educación pública en México) que se vuelve a impulsar la demanda del Distrito Federal para que se le otorgue la educación básica que quedó pendiente en el proceso de 1992. Además, con la llegada de Delgado a la secretaría de Educación del Distrito Federal buscó establecer una vía de comunicación directa con Gordillo en la persona de Xiuh Tenorio* que le ayudaría a definir la agenda educativa del Distrito Federal.

⁶¹⁸ www.iems.gob.df.mx.

* Xiuh Tenorio es egresado del ITAM (al igual que Dejgado), en donde creó la asociación Conciencia Ciudadana que sirvió de plataforma política al SNTE de Elba Esther Gordillo para fundar el partido Nueva Alianza (PANAL). Tenorio fue diputado local por dicho partido hasta el 2009, sin embargo, ello no ha implicado que deje de ser operador político de Gordillo. La relación entre Ebrard y Tenorio se puede rastrear desde 2009, cuando negociaron la integración del diputado del PANAL, Maximiliano Reyes a la bancada del PRD, a cambio de obtener posiciones políticas en el GDF.

Esta estrategia se empezó a fraguar estando todavía en el cargo Axel Didriksson. En febrero de 2009, la diputada Patricia Parada ortega, a nombre de Xiuh Tenorio propuso a la Asamblea Legislativa⁶¹⁹ que se instruyera al entonces secretarios de Educación del GDF, Axel Didriksson y al también entonces Director General del IEMS, Juventino Rodríguez que presentaran en un lapso no mayor de 10 días un diagnóstico del SBGDF en el que se incluyeran los índices de deserción y reprobación, la continuidad de estudios de sus egresados y la situación laboral de sus ex alumnos, así como un programa de acciones para corregir las fallas documentadas de los planteles del SBGDF.

En la argumentación presentada por la diputada, además de acusar a Juventino Rodríguez de un mal uso de los recursos, se valora el modelo educativo del IEMS como un experimento con ocho años de existencia que no tiene un examen de admisión ni asigna calificaciones numéricas a sus estudiantes:

Nos preocupa sobremanera que alumnos que hayan sido educados con tantas carencias, no de hoy sino desde que empezó su modelo educativo puedan tener un buen desempeño estudiantil y laboral... Por ello, conjuntamente al informe relativo a las instalaciones nos parece importante conocer si un modelo que teóricamente facilita la entrada (al no discriminar con criterios académicos) y la permanencia (al no distinguir entre distintos niveles de aprendizaje vía calificaciones) en la práctica ha podido abatir la deserción y garantizar un desempeño al menos equivalente o mejor que el que ofrecen otras opciones escolares. Por ello, y sabiendo que al cumplirse ya ocho años de fundadas, la primera generación de estudiantes de las preparatorias ya está en edad de haber concluido una carrera profesional en tiempo y forma, y tener al menos un año de experiencia laboral. Si no ha sido así, si han desertado antes de tiempo y/o en mayor proporción, estamos a tiempo de adecuar un fallido modelo educativo a esquemas de mejores resultados. Si por el contrario, los datos duros, cuantificables y verificables, permiten encontrar mejor resultado general es momento de hacer pruebas de mayor alcance y duración de esta propuesta educativa que por ocho años ya se ha realizado. Tristemente, la información dura, cuantificable y verificable que permitiría realizar un debate basado en hechos, como lo pide el método científico y la práctica académica, no están disponibles ni por parte de la Secretaría de Educación ni por la Dirección del Instituto.⁶²⁰

Y como sucedió con Juventino Rodríguez, Xiuh Tenorio también fue llamado a incorporarse al GDF por invitación de Mario Delgado. Tenorio ocupó en la Secretaría de Educación local hasta noviembre de 2011 el cargo de Coordinador General de Educación;* además fue parte del Consejo Consultivo de esa secretaria, siendo uno de los siete vocales propietarios.

Con Didriksson se tenía una política educativa que se dirigía hacia un proyecto de ciudad educadora en donde el nivel medio superior se enmarcaba en la universalización del bachillerato, que en muchos aspectos respondía a los planteamientos de elaborados por la OCDE en su estudio para la educación en México de 1997. También guardaba estrecha correspondencia con los postulados que emitió la sección mexicana del Club de Roma en 1996, y por supuesto, con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 de Vicente Fox. Con la salida de Didriksson en

Esto contribuyó para que Ebrard obtuviera la mayoría absoluta en la ALDF. Actualmente tenorio dirige la fundación MIDETE. Revista Prospecta. Año I. Núm. 3. Agosto 20 de 2010

⁶¹⁹ Diario de los Debates de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2009), Primer receso del tercer año de ejercicio, año 3, núm. 8, 25 de febrero de 2009.

⁶²⁰ Ibidem.

* El cargo que Tenorio dejó vacante lo ocupó Gonzalo Javier González Prado, un economista egresado del ITAM y ex candidato a diputado por el partido Nueva Alianza.

2009, y la entrada de Mario Carrillo, y más tarde, con Mario Delgado que le sucedió en el cargo, la política educativa de la Secretaría de Educación local se redujo al ofrecimiento de programas como el Sistema de Educación a Distancia y Prepa Sí, que vienen a fungir como mecanismos para ampliar la oferta educativa de la Ciudad de México, pero que se caracterizan por su visible desarticulación con la política educativa promovida en el inicio de la gestión de Ebrard.

Con estos programas los funcionarios de la SE han considerado que a partir del uso de las nuevas tecnologías, por un lado, y la distribución de subsidios, por el otro, se resolverán los problemas de rezago de los estudiantes, de la administración educativa, de la formación y práctica docentes y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta idea, por lo demás, resulta altamente redituable en términos electorales para los funcionarios de la SE, pero escasamente efectiva en términos educativos.

EL MODELO EDUCATIVO DEL SISTEMA DE BACHILLERATO DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL

El modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal representa el ideario filosófico-pedagógico que ha fundamentado todas las acciones educativas que ha emprendido esta institución para desarrollar su sistema de bachillerato. Con base en los planteamientos de este ideario se acondicionó la ex Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla en una Preparatoria (Iztapalapa I) durante la administración de Cuauhtémoc Cárdenas, y también sirvió de referente para construir las otras quince preparatorias que conformaron el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF) en la administración de López Obrador.

En el caso de las cinco preparatorias que anunció Marcelo Ebrard durante su campaña electoral para la jefatura de gobierno, hasta octubre de 2011 construyó un sólo plantel. En su administración abrió dos preparatorias en la delegación Iztapalapa en instalaciones improvisadas para dicho fin. Lo mismo hizo en la delegación Venustiano Carranza. El único plantel que se ha construido en cinco años se ubica en la delegación Álvaro Obregón.

Por otra parte, el modelo educativo define las relaciones entre docentes, alumnos, personal de apoyo, la distribución de las cargas de trabajo académico, espacios escolares. Igualmente, el modelo fija la estructura curricular del sistema de bachillerato: las áreas de conocimiento y las materias que las componen; ello incluye los ejes y ámbitos formativos que enmarcan la propuesta curricular del bachillerato del GDF. Asimismo, el modelo educativo establece los criterios para la evaluación de los aprendizajes, la tutoría, la planeación y la certificación de estudios.

Visto desde una perspectiva histórica, el modelo educativo del IEMS ha sido expresado en tres documentos distintos, que responden a momentos y contextos específicos de la historia de la institución y que, no obstante, a pesar de que guardan muchas semejanzas, en algunos aspectos ha sufrido variaciones conceptuales y metodológicas. Estos documentos son: *Preparatoria Iztapalapa I*, *Propuesta Educativa* y *Proyecto Educativo*.

El documento *Preparatoria Iztapalapa I* se elaboró explícitamente para la preparatoria que lleva su nombre. A través de éste se buscó establecer una visión alternativa de la educación en contraposición a la llamada educación tradicional, corporativa e industrial. Manuel Pérez Rocha asume la autoría del documento: “Yo hice una redacción del documento y los sometí a la opinión, tanto de algunos profesores de la preparatoria, como de algunos amigos que están metidos en el ámbito educativo, para que ayudaran a que se perfeccionara el documento”.⁶²¹

Respecto al origen de las ideas pedagógicas del documento, Pérez Rocha responde:

Quando me preguntan que de dónde surgieron las bases para el Modelo Educativo, les digo que los griegos hace unos dos mil 400 años nos dieron los fundamentos. Pero algo que ha influido en mi manera de ver las cosas son las corrientes críticas pedagógicas norteamericanas. En Estados Unidos se han desarrollado corrientes pedagógicas críticas muy fuertes, aunque con impacto limitado en ese país. Por otra parte, si se quiere etiquetar el planteamiento que se hace, no es más que una propuesta liberal de la educación, con la idea de que la

⁶²¹ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 32

educación sirva para formar al individuo, al ser humano, darle una cultura, valores dentro de un contexto. Se insiste en que nuestro sistema educativo estuvo influenciado por los liberales desde el siglo XIX. El sistema educativo mexicano es un sistema industrializado, corporativizado y lo que se plantea es regresar a esos orígenes.⁶²²

Con base en lo anterior, Pérez Rocha elaboró el contenido pedagógico del documento Preparatoria Iztapalapa I, durante la gestión de Cuauhtémoc Cárdenas. Pero, una vez que López Obrador impulsó la creación del SBGDF, el documento sufrió algunas adecuaciones que llevaron a cambiar su nombre por *Propuesta Educativa*. Este segundo documento estuvo vigente hasta septiembre de 2006, cuando fue sustituido por el documento *Proyecto Educativo*.

Este último documento se elaboró a partir de los planteamientos de la Propuesta Educativa, y con base en la recuperación de la experiencia generada en las preparatorias durante cinco años de funcionamiento por parte de profesores, directivos y personal de apoyo académico-administrativo. En este sentido, la *Proyecto Educativo* –que sigue vigente–, sistematiza el desarrollo de las experiencias a partir de lo que señalan los postulados pedagógicos del documento precedente y los lleva al plano conceptual y metodológico, incorporando elementos que la Propuesta Educativa había dejado en un plano puramente expositivo.

A continuación se presentan los planteamientos de los documentos Propuesta Educativa y del Proyecto Educativo, así como algunas consideraciones sobre sus principales premisas.

La Propuesta Educativa

Este documento se compone de seis apartados: a) Antecedentes, b) Necesidades educativas de la juventud, c) Ámbitos de formación y perfil de egreso, d) Plan de Estudios, f) Actores, y f) Organización del trabajo académico.

Antecedentes

En este apartado presentaba una breve exposición de las finalidades del bachillerato en México: educación propedéutica para la educación superior a través de una formación enciclopédica; educación para el trabajo; educación para la vida y educación para el ejercicio de un oficio. Inmediatamente después se señalaba que estos propósitos no habían contemplado las necesidades educativas de los jóvenes. Sino que dichas finalidades respondían a modelos educativos de otros países considerados “avanzados”, o bien, se imponía la idea de que lo que los jóvenes necesitaban era una formación que respondiera a los requerimientos del mercado de trabajo que demandan profesionales técnicos, egresados de la escuela media.

En contraposición con estas finalidades, la Propuesta Educativa presentaba un conjunto de “políticas” que el IEMS y su sistema de bachillerato daría respuesta. La primera y principal era la satisfacción de las necesidades educativas del sector de la juventud mexicana, conformado por jóvenes de 15 o más años con secundaria terminada. A esta población se le atendería siempre y cuando sus domicilios estuviesen ubicados en las inmediaciones de las preparatorias que el GDF, las cuales se ubicaban en alguna de las 16 delegaciones políticas de la Ciudad de México.⁶²³

⁶²² Ibidem. Págs. 32 y 33.

⁶²³ IEMS (2002), *Propuesta Educativa*, Pág. 2.

Otra política advertía que la atención de las aspiraciones de la juventud se realizaría mediante un sistema de documentación e información educativa, con el cual se proporcionaría el mayor sustento racional posible a las aspiraciones de este sector. Esta última política se planteaba como una rectificación al “antipedagógico” e irracional empeño de canalización de egresados de secundaria que el gobierno federal realiza mediante el examen único para la educación media superior, el cual, se acusaba, como un factor de poderosa influencia que propiciaba un considerable aumento en la deserción en este nivel educativo.⁶²⁴

Las necesidades educativas de la juventud

De acuerdo con el documento, las necesidades de la juventud respondían a dos referentes, uno de carácter jurídico y otro de índole teórico-pedagógica:

El primer referente remitía al Artículo 3ro. Constitucional, en donde se afirmaba que:

Toda educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, y que el criterio que la orientará se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además, dicho criterio democrático, considerando a la democracia... como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Más adelante se abundaba en lo siguiente: La educación debe contribuir a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio de la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos e individuos.⁶²⁵

El referente teórico-pedagógico declaraba que un nuevo proyecto educativo que buscara responder a las necesidades contemporáneas no podía reproducir el modelo pedagógico obsoleto que se diseñó con base en conceptos ya superados por el pensamiento moderno y los avances científicos. La crítica central se dirigía al modelo de enseñanza basada en la exposición magisterial, basada en la transmisión exclusiva de información de distintos campos de conocimiento. Los jóvenes tenían que desarrollar actitudes y habilidades más allá de las que se podían aprender en el espacio del aula.

Información y conocimiento no son la misma cosa, sostenía el documento, por ello diferenciaba:

El conocimiento debe concebirse como una actividad mental, que implica una actividad física, en la cual el conocedor (sic) actúa íntegramente, como persona libre y consiente, y que por tanto, en el proceso de conocer o de reconocer están invariablemente presentes la decisión de conocer y el fin para el cual se conoce. Esta consideración es sumamente importante porque a la luz de ella resulta totalmente ineficaz un proceso educativo en el cual el estudiante desempeña el papel de receptor pasivo y dócil.⁶²⁶

⁶²⁴ Ibidem. Pág. 3.

⁶²⁵ Ibidem. Pág. 5.

⁶²⁶ Ibidem. Pág. 6

A la luz de esta noción de conocimiento, la educación debía ofrecer los elementos formativos y los espacios de libertad adecuados para que el estudiante asumiera su formación como un proyecto propio. Sin embargo, el documento consideraba necesario conservar los valores y la solidez que la tradición educativa había desarrollado, a saber: la función ejemplar del docente, cuando el profesor era objeto de emulación intelectual y moral; la transmisión de experiencias, que harían más expedito el proceso de aprendizaje. Por último, se afirmaba que las disposiciones de la Constitución, así como las que se relacionaban con el referente teórico-pedagógico arriba mencionadas, servirían de base para definir las necesidades educativas de la juventud.*

Ámbitos de formación

Este apartado promovía la idea de que los estudiantes ingresaban al bachillerato arrastrando un conjunto de deficiencias formativas producidas durante su paso en la educación básica. A esto se agregaban los efectos perniciosos que generaba en ellos el contexto social, económico, político y cultural del país. A la luz de estas consideraciones y como una forma de zurrir el rezago y fragmentación educativa y personal de los jóvenes, la Propuesta Educativa proponía que los estudiantes incorporados al SBGDF recibirían una educación con base en tres ámbitos de formación: Una formación crítica, otra científica y una de carácter humanista.

La Formación Crítica estaba integrada por cinco elementos: a) Actitud crítica, b) dominio del campo u objeto de la crítica, c) capacidad y hábito de vigilancia epistemológica, d) capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural y, e) capacidad y hábito de contextualización histórico-social.

La Formación Científica la integraban cuatro elementos: a) actitud científica, b) cultura científica general, c) conocimiento sólido de algunas ciencias particulares y, d) capacidad para la investigación científica.

* *Necesidades derivadas del contexto social:* Si bien el documento mencionaba que a pesar de que el entorno social estuviera gravemente descompuesto, la tarea de la educación era desarrollar en los jóvenes la capacidad intelectual y moral de analizar y comprender la realidad social, así como la fortaleza necesaria para esforzarse en modificarla, en vez de hundirse en ella.

Necesidades derivadas de la realidad cultural: Aquí se afirmaba que la capacidad crítica y la disponibilidad de un bagaje cultural amplio se convertían en necesidades vitales, de estricta sobrevivencia espiritual para las nuevas generaciones. Aunado a esto se señalaba que era necesario acercar a los jóvenes a múltiples opciones culturales para que enriquecieran su capacidad de apreciación y creación cultural. Igual de importante era que introdujeran en su vida cotidiana la práctica de la lecto-escritura como medio de trabajo, comunicación y como un instrumento privilegiado del pensamiento crítico.

Necesidades derivadas del ámbito laboral: El apartado iniciaba con una crítica a la formación para el trabajo que se promovía desde el gobierno federal (Entonces a cargo de Vicente Fox). Frente a esto se señalaba que la principal necesidad a satisfacer era dotar a los jóvenes con herramientas para que lograsen vivir en un mundo de incertidumbre laboral, con la perspectiva de que incursionaran en otros tipos de trabajo diferentes a los que predominan en el presente.

Necesidades de la educación permanente: En este punto se afirmaba por primera vez que la Propuesta Educativa tenía el objetivo principal de que los jóvenes desarrollaran el *autodidactismo*, es decir, habilidades y conocimientos que les permitieran responder por su propia formación a lo largo de su vida.

Necesidades derivadas de la edad: Estas necesidades hacían referencia, según el autor, a los fenómenos psicológicos y afectivos que viven los jóvenes en este periodo de su vida. Asimismo, se hacía mención de la necesidad de que los adolescentes buscaran modelos de conducta los cuales pudieran imitar; aunado a lo anterior se hacía mención de la necesidad de presentar a los jóvenes campos de la actividad humana como la ciencia, el arte, la acción cívica y política, la literatura, entre otros. Por último, se advertía de la importancia de que los jóvenes aprendieran a desarrollar relaciones constructivas, de igualdad y cooperación.

La Formación Humanista estaba compuesta por nueve elementos: a) actitud y conocimientos axiológicos, b) conciencia humanística (histórica y social), c) conciencia moral, d) disposición y capacidad de actuación moral, e) sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas, f) capacidad de expresión artística, g) capacidad de interacción social eficaz y responsable, h) capacidad de expresión oral y escrita y, i) hábitos para el trabajo ordenado, eficaz y disciplinado.

De acuerdo con el documento, estos ámbitos formativos constituían un conjunto de saberes interrelacionados entre sí que el estudiante debía aprender e integrar durante su trayectoria por el bachillerato. Por lo tanto, estos ámbitos servirían de referente para elaborar el curriculum y el perfil del egresado.

Actores

El estudiante

La Propuesta Educativa expresaba que el estudiante era la razón de ser del SBGDF y por lo tanto, el actor central de los procesos educativos. En torno al alumno se organizarían, normarían, estructurarían y se realizaría toda la actividad educativa de la institución, especialmente la actividad de los docentes, administrativos, autoridades y personal de apoyo se encaminaría a apoyar el aprendizaje del estudiante. El documento impelía a que se pusieran las condiciones para que el estudiante desarrollara la convicción de que su educación era su responsabilidad y bajo ninguna circunstancia era intransferible.⁶²⁷

Otro aspecto a resaltar es que la Propuesta confería al estudiante un lugar en el consejo académico de la escuela para que participara en la conducción de la preparatoria. Con esta posición, el documento le confería al estudiante un derecho de participación política en la escuela semejante al de los docentes y demás actores.

El profesor

Al profesor se le situaba como una figura de apoyo de la educación de los estudiantes, y como motor de la institución. En este sentido, la Propuesta Educativa establecía explícitamente los alcances de la función docente al señalar que los profesores no se desempeñarían como funcionarios de la institución y por lo tanto, no ejercerían actividades administrativas tales como la admisión o expulsión de estudiantes o el otorgamiento de calificaciones, certificados y reconocimientos. Sólo como miembros de cuerpos colegiados podrían participar en la dirección y administración escolar. En este último reglón es en donde el documento le confería al docente derecho de participación política, en tanto miembro de un cuerpo colegiado organizado de forma diferente a lo administrativo o sindical, entre otras formas, por medio de la academia de profesores.

Autoridades internas

Estas autoridades internas estaban constituidas por una figura colegiada llamada Consejo Académico y una figura individual representada por el director de la escuela que a la postre la institución le cambiaría el nombre por el de coordinador de Plantel. La función de estas autoridades internas sería apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como de garantizar que los demás actores coadyuvaran en el proceso

⁶²⁷ Ibidem. Pág. 18.

formativo de los jóvenes. El lugar político del coordinador (director) del plantel estaba otorgado por el nombramiento que se le asignaba, ya que antes de ser un miembro de un cuerpo colegiado, representaba a la institución como funcionario público.

Autoridades externas

La Propuesta Educativa declaraba que las autoridades externas estarían conformadas por un Consejo Consultivo, integrado por académicos reconocidos y un Consejo Social, representado por miembros de la comunidad aledaña a los planteles del SBGDF. Su función sería velar por los intereses de la institución para que contara con las condiciones adecuadas para el funcionamiento y desempeño de las autoridades internas, estudiantes, profesores y personal de apoyo, de acuerdo a la normatividad disponible.

Personal de Apoyo

Por personal de apoyo se entendía al personal técnico, administrativo y manual encargado de facilitar las tareas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando las condiciones materiales, los espacios y los recursos solicitados por docentes y estudiantes. El documento señalaba explícitamente que la institución debería ofrecer a este personal todos los apoyos posibles para que se superaran permanentemente y con ello, se redujeran los prejuicios que caracterizaban a la división del trabajo, ampliamente manifiesta en los sistemas educativos.

Plan de Estudios

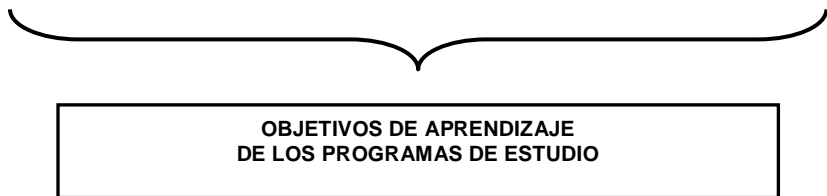
Propiamente este apartado no era un plan de estudios, sino una descripción mínima de la propuesta curricular del SBGDF. En este sentido, la propuesta curricular estaba compuesta por tres elementos: a) un esquema que relaciona los ámbitos formativos (crítico, científico y humanista) con unas líneas formativas (conocimientos, habilidades y actitudes), que en conjunto se debían expresar en objetivos de aprendizaje, b) una relación de las áreas de trabajo de conocimiento con sus respectivas materias y, c) un enfoque metodológico. Con relación al esquema de ámbitos y líneas formativas, el documento exhortaba a que se considerara la incorporación de los ámbitos formativos dentro del Plan y los programas de estudio del SBGDF.

Sin embargo, para que estos ámbitos fuesen efectivos (es decir, que se pudieran expresar) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debían vincularse con unas líneas formativas definidas como conocimientos, habilidades y actitudes.

La traducción curricular de los ámbitos y las líneas formativas se representaría a través de objetivos de aprendizajes. En otras palabras, la formación científica, crítica y humanista no sólo tenía que verse reflejada en los programas de estudios, también tenían que traducirse sus componentes en conocimientos, habilidades y actitudes, formulados en términos de objetivos de aprendizaje, a partir de los cuales, se organizarían los contenidos de cada materia, al tiempo que sirvieran de guía de la práctica docente. A continuación se presenta el esquema que viene en la Propuesta Educativa con fines puramente expositivos:

ÁMBITOS Y LÍNEAS FORMATIVAS ⁶²⁸

Ámbitos Líneas formativas	FORMACIÓN CRÍTICA	FORMACIÓN CIENTÍFICA	FORMACIÓN HUMANÍSTICA
CONOCIMIENTOS	dominio del campo u objeto de la crítica.	Cultura científica. Conocimiento sólido de algunas ciencias.	Conocimientos axiológicos. Cultura básica.
HABILIDADES	Capacidad de vigilancia epistemológica. Capacidad de contextualización teórico-cultural. Capacidad de contextualización histórico-social.	Capacitación para la investigación científica.	Capacidad de actuación moral. Capacidad de reflexión estética. Capacidad de expresión oral y escrita. Capacidad de expresión artística. Capacidad de interacción social eficaz y responsable.
ACTITUDES	Actitud crítica. Hábito de vigilancia epistemológica. Hábito de contextualización teórico-cultural. Hábito de contextualización histórico-social.	Actitud científica.	Actitud axiológica. Conciencia histórico-social. Conciencia moral. Disposición de actuación moral. Sensibilidad estética. Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado.



Respecto a las áreas de conocimiento, el documento aclaraba:

En este documento no se pretende enunciar con detalle los objetivos específicos y particulares que se derivan de los objetivos generales de la propuesta educativa antes esbozada, ni especificar con detalle y precisión actividades, asignaturas o temas para el logro de cada objetivo. En el plan de estudios aquí propuesto se incluyen solamente el listado de las áreas de conocimiento en el que se sustenta el trabajo académico para lograr los objetivos señalados, los enfoques de cada una de dichas áreas de conocimiento y, lo que es de gran importancia, las condiciones y formas de organización del trabajo académico para que se logren los elementos propiamente formativos de la propuesta educativa.⁶²⁹

Las áreas de conocimiento y las materias correspondientes son:⁶³⁰

⁶²⁸ Ibidem. Pág. 21. El corchete y el cuadro de objetivos de aprendizaje son míos.

⁶²⁹ Ibidem. Pág. 22.

⁶³⁰ Ibidem.

CIENCIAS	HUMANIDADES	PRÁCTICAS	COMPLEMENTARIAS
Matemáticas Física Química Biología	Lengua y Literatura Historia Filosofía Música Artes Plásticas	Planeación y Organización del Estudio Inglés Computación	Optativas Actividades curriculares

Con las materias del área científica se proponía que el estudiante se acercara gradualmente a los principios y métodos de la ciencia, además, de que se propiciara el desarrollo progresivo del razonamiento lógico y una formación crítica de la realidad. Por otra parte, con las materias del área de conocimiento humanista se buscaría propiciar que el estudiante se adentrara distintos procesos históricos, literarios, filosóficos y artísticos, buscando con ello el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas, de apreciación artística (plástica y musical) y literarias. Finalmente, a las materias del área práctica se les definía como un conjunto de saberes de corte técnico-instrumental, cuyo fin era favorecer el estudio de otras áreas de conocimiento. En estas áreas se favorecería el desarrollo de habilidades de lectoescritura, técnicas de investigación documental, comprensión lectora de un idioma extranjero, así como el desarrollo de destrezas relacionadas con uso de la computadora (hoja de cálculo, procesador de texto, internet y empleo de programas básicos).

En función de lo anterior, el documento advertía que no existía un relación lineal y exclusiva entre las materias con el área de conocimiento en las que estaban inscritas, sino que se interrelacionaban unas con otras. Además, por cada una de estas materias se tenían que elaborar sus respectivos programas de estudios, los cuales, como ya se dijo, debían conformarse a partir de los ámbitos y líneas formativas, los cuales, a su vez, se expresarían en términos de objetivos de aprendizaje.⁶³¹

Con relación al enfoque metodológico se indicaba que la enseñanza debía partir de la planeación del trabajo académico de la cual se debían desprender un conjunto de estrategias metodológicas que contemplasen técnicas y herramientas –teóricas y prácticas- para que los estudiantes alcanzaran de manera optima los objetivos de aprendizajes señalados en los programas de estudio. Por lo tanto, la planeación no podría reducirse a la labor dentro del aula, sino que tenía que diversificarse en un conjunto de espacios que la misma Propuesta Educativa indicaba. Estos espacios se caracterizaban de la siguiente manera:

Trabajo Grupal. Se definía como el trabajo en clase. Cada una de estas sesiones de clase se llevaría a cabo por un docente con grupos de 25 estudiantes, en donde buscaría motivar a los estudiantes, brindarles orientación para el estudio de los temas correspondientes a la materia; introducirlos en el vocabulario respectivo y explicar las ideas y conceptos centrales de los temas.

Tutorías. Por tales se entendía el trabajo de asesoría, las cuales se brindarían a los estudiantes por los profesores de sus respectivas materias. Se planteaban las asesorías como un dispositivo para reforzar lo visto en clase, resolver dudas, motivar a los estudiantes, orientarlos pedagógicamente y promover trabajos especiales. Por otro lado, se indicaba que las asesorías serían obligatorias los tres primeros semestres y en la medida que los estudiantes desarrollasen su estudio autónomo, estas se harían esporádicas y sin obligatoriedad.

⁶³¹ Ibidem. Pág. 27.

Estudio individual y grupal. Se definía como el espacio de actividad colectiva de los alumnos. Cuyo propósito era que efectuaran la lectura de libros, seminarios con el apoyo de los docentes; elaboración de artículos, ensayos, experimentos, informes o cualquier otro material indicado por los profesores durante las sesiones grupales o las asesorías.

Laboratorios. Estaban planeados para promover de forma práctica diversas habilidades y actitudes científicas que tuvieran relación con los conceptos vistos en clase.

Prácticas. Se definían como el espacio menos formal de la propuesta, previsto para materias artísticas, así como para la realización de actividades sociales y culturales.

Organización del trabajo académico

En este apartado se indicaba que los estudiantes tendrían que permanecer tiempo completo en la preparatoria, con una carga de trabajo de entre 40 y 42 horas a la semana, de las cuales, solamente catorce horas se podrían destinar al trabajo en aula. En los que respecta al profesor, se consideraba indispensable que éstos laborasen tiempo completo en la preparatoria y que asumieran su trabajo como parte sustancial de su proyecto de vida. Por ello, su carga de trabajo estaba distribuida de la siguiente forma:

Trabajo en grupo:	10 hrs. a la semana.
Tutorías:	15 hrs. a la semana.
Desarrollo *	15 hrs. a la semana.
Total	40 hrs. a la semana

La posibilidad de contar con profesores de tiempo completo, como se mencionó antes, permitiría hacer una prospectiva del total de alumnos para atender por plantel; el documento calculaba que con una planta docente de 52 profesores por preparatoria, éstos podrían atender a 40 grupos de 25 estudiantes cada uno; lo que significaría que cada preparatoria podría albergar a mil estudiantes, con la posibilidad de ampliar este número a 64 profesores para cubrir las necesidades que pudiese requerir la tutoría.

La evaluación de los aprendizajes y la certificación

El propósito de la evaluación de los aprendizajes estaba señalado para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El documento definía dos tipos de evaluación: una de carácter terminal o compendiada, y otra diagnóstica, que se realizaría durante el proceso formativo. A este respecto, la Propuesta Educativa señala:

La evaluación del aprendizaje,... debe verse, esencialmente, como la culminación del proceso de aprendizaje y la forma de que el estudiante sepa qué tanto sabe y qué tanto ignora. Evidentemente este tipo de evaluaciones es de gran utilidad para que los profesores revisen la eficacia de su trabajo y busquen las mejores estrategias de enseñanza; de estas evaluaciones la institución también

* Tiempo para que el docente realice el seguimiento a los estudiantes en las horas de estudio, su planeación didáctica, la evaluación de los aprendizajes e investigación de su práctica docente.

obtiene valiosa información para evaluar el plan de estudios, los programas, los métodos, el desempeño de los profesores, etcétera. Mientras que las evaluaciones diagnósticas, destinadas a apoyar el proceso de aprendizaje, son responsabilidad de los profesores y tienen la frecuencia conveniente para cada fase del proceso educativo.⁶³²

Aunado a lo anterior, se establecía que las academias de profesores debían elaborar exámenes semestrales para dar seguimiento institucional al desempeño de los estudiantes. Con estos exámenes se podía evaluar los resultados logrados por los alumnos durante el semestre. Sin embargo, se aclaraba que estos exámenes sólo servían para informar al estudiante, en caso de obtener un resultado favorable, que podía continuar estudiando en las materias subsecuentes; en caso contrario, se le recomendarían un conjunto de acciones que tendría que realizar para cubrir los objetivos de aprendizaje pendientes o la asignatura completa.

En cuanto a la certificación, el documento sólo indicaba que se tenía que realizar al término del bachillerato, fuera de ello, señalaba que la institución, en este caso el IEMS, debía establecer los criterios y mecanismos idóneos para otorgar calificaciones, certificados y reconocimientos, parciales o global.

Consideraciones sobre la Propuesta Educativa

La Propuesta Educativa es un documento cuyos conceptos y enfoques no responden a un solo marco teórico, ni a un solo periodo histórico. Como ha señalado su autor, en este documento se pueden identificar planteamientos del liberalismo del siglo XIX, o conceptos de la pedagogía crítica estadounidense, así como con muchas nociones de la pedagogía mexicana del siglo XX y sin duda también se encuentran mezclados conceptos pedagógicos conductistas y constructivistas sin que ello implique una clara postura a favor o en contra. Inclusive guarda relación con los postulados derivados de la reforma educativa de 1973, impulsada por el gobierno de Luis Echeverría. En realidad, en esta propuesta educativa convergen planteamientos de diferente orden que se articulan, sobreponen, contradicen y se mezclan a lo largo del documento y que, en mayor o menor grado, determinaron la práctica de centenas de profesores que hicieron de este documento su primer marco de referencia para desarrollar su práctica docente durante los primeros siete años del proyecto.

Además, este documento se volvió el marco normativo-discursivo de las autoridades del IEMS, así como de las de la Secretaría de Desarrollo Social a la que estaba sectorizado el Instituto hasta el final de la administración de López Obrador. A continuación se señalan algunas anotaciones sobre distintos aspectos que comprenden la Propuesta Educativa.

Acerca de las necesidades educativas de la juventud

El primer problema que se presenta al hablar de *necesidades de la juventud* es el hecho de qué se va a entender por juventud. Pérez Rocha señalaba que *estas necesidades hacían referencia a los fenómenos psicológicos y afectivos que viven los jóvenes en este periodo de su vida*, inscritas en un marco de necesidades derivadas de un contexto social (poco favorable), cultural (del cual es necesario apropiarse ampliamente) y laboral (que reclama una educación orientada hacia el trabajo) predeterminado. El primer asunto que aparece, a decir de Pierre Bourdieu, es que las

⁶³² Ibidem. Pág. 31.

clasificaciones por edad (o por sexo o clase) son siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno tiene un lugar predeterminado.

Lo que yo quiero señalar es que la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente.⁶³³

Existe una fórmula socialmente aceptada que señala que un individuo, para convertirse en ciudadano, debe saber ejercer sus derechos y asumir sus obligaciones consigo mismo y la sociedad en general. A un individuo que actúa de esta manera se le considera que es individual y socialmente “maduro”. En este mismo juego de relaciones la ‘madurez’ se considera un atributo del individuo adulto, es decir, cuando se encuentra más cerca del ejercicio institucional del poder (económico, social, cultural, sexual, etc.). Ahora bien, la noción de necesidad (del latín *necessitas*, lo que es imprescindible), apela a un estado de deprivación, que desencadena un impulso encaminado a satisfacer la necesidad, a hacerla desaparecer y en última instancia, a restablecer un cierto equilibrio que puede ser biológico,⁶³⁴ pero también educativo, social y económico.

Desde esta perspectiva, hablar de la juventud, es, primero que nada, hablar de una categoría socialmente manipulada, en este caso, como una categoría a la que hay que satisfacer ‘sus’ necesidades. Sin embargo, al hablar de los jóvenes desde ‘sus’ necesidades se está hablando desde la precariedad, de aquello de lo que están privados y que los aleja de los atributos necesarios para ser considerados ciudadanos con todos los derechos y obligaciones, porque están en *una tierra de nadie social* que los mantiene ajenos al ejercicio institucional del poder.

De ahí que la Propuesta Educativa proponga en primera instancia satisfacer la demanda educativa de los jóvenes de zonas de mediana y alta marginación de la ciudad, mediante la construcción de preparatorias situadas en dichas zonas. En segunda instancia, a la par que se satisface la demanda se busca satisfacer el resto de las necesidades de esta juventud a partir del modelo educativo que la institución promueve. Es evidente que tanto la idea de juventud como la de necesidad son nociones socialmente producidas y por lo tanto, responden a condiciones, tiempos y contextos diferentes según el individuo o institución que las defina.

De este modo se puede ver que el IEMS con su Propuesta Educativa no es la primera instancia educativa que refiere a las necesidades de la juventud. Por ejemplo, los planteamientos que Ileana Rojas Moreno recupera de autores como Santiago Hernández y Antonio Ballesteros, se puede encontrar dicha referencia. Estos autores de la década de los cincuentas consideraban necesario que el currículum y la organización escolar se situaran esta misma perspectiva. Citando a Hernández, Rojas Moreno menciona que: “En la clasificación de los escolares se aspira a cumplir el más importante principio de la educación actual: que la escuela se subordine a las condiciones peculiares de los alumnos en vez de obligar a éstos a que se sometan a esquemas previos de adquisición cultural”.⁶³⁵

⁶³³ Pierre Bourdieu (1990), *Sociología y cultura*, Págs. 164 y 165.

⁶³⁴ Diccionario de las ciencias de la educación (1995), Pág. 995.

⁶³⁵ Ileana Rojas Moreno (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, Pág. 205.

Asimismo, desde una perspectiva histórica, Juan Fidel Zorrilla⁶³⁶ advierte que el sistema de educación media superior mexicano se caracteriza por su incumplimiento para satisfacer las necesidades que este nivel demanda para su crecimiento y desarrollo, empezando por desconocer las necesidades formativas de los jóvenes, cuyas trayectorias se ven marcadas por el fracaso.

Las necesidades de la juventud es una idea que remite a la precariedad de una categoría socialmente producida cuyas características responderán a determinados procesos históricos y a una cierta idea de juventud. La cuestión social de la demanda de educación media, y su correlato, las necesidades de la juventud, no tienen el mismo significado para los hijos de sectores marginados que para las clases medias y altas. Más aún, estas necesidades no significaban lo mismo para los jóvenes politizados de 1968, que para aquellos que vivieron en la época en que cayó el muro de Berlín, y de ninguna manera representan lo mismo para aquellos que han vivido después de los atentados a las Torres Gemelas el 11 de septiembre de 2001, ni aquellos que lo hacen diez años después.

Las necesidades de la juventud que pensó Manuel Pérez Rocha a finales del siglo XX tienen otra naturaleza y complejidad a pesar de que muchas de estas necesidades todavía prevalezcan. Hoy, las 'necesidades' de una cierta juventud se relacionan con procesos de desafiliación generalizada; más de siete millones de estos jóvenes no tienen empleo ni estudian, además de que un número importante de jóvenes están inscritos en los circuitos de flujo de población de desecho, objetos de explotación, degradación y asesinato. Por otro lado, hoy más que nunca a estos jóvenes se incorporan a los circuitos del archipiélago político para participar en la gobernabilidad del país. Lo anterior simplemente no sólo da cuenta de la virtud y los límites que tiene hablar de necesidades de la juventud, también se acude a un tipo de discurso que en el siglo XXI se inscribe en el "horizonte de la supervivencia, donde ya no se busca promover lo mejor, sino de evitar lo peor porque lo que ha desaparecido es la capacidad política de pensar el porvenir".⁶³⁷

La centralidad del estudiante

Situar al estudiante en el núcleo del proceso formativo y como principio sustantivo de la actividad escolar deviene de un largo proceso de significaciones que los adultos y sus instituciones han elaborado para definir lo que han considerado que es un niño, un joven, un alumno o estudiante. Asimismo, implica la conjunción de diversos procesos sociales, culturales, tecnológicos y normativos que han contribuido en el presente a situar a esta figura en el centro del hecho educativo.

Gimeno Sacristán indica que en su origen el alumno se consideraba como aquel que era enseñado por un maestro en artes (pintura o escultura) y ello sugería que el alumno debía seguir a su maestro. Durante la edad media, la condición de alumno únicamente la tenían los estudiantes que acudían a la universidad.

A partir del siglo XIX esa condición social empieza a generalizarse a quienes frecuentan los distintos niveles del sistema educativo, prácticamente toda la población de menores en el siglo XX. A partir de la industrialización, la categoría de sujeto escolar cobra gran relevancia, al irse institucionalizando la vida de una infancia liberada del trabajo y de las penurias, a la vez que va siendo acogida en el clima afectuoso de unas familias más placenteras. Sin embargo, a los menores de

⁶³⁶ Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *op. cit.*, Pág. 184.

⁶³⁷ Marc Abélès, *op. cit.*, Pág. 125.

las clases más bajas se les escolarizó en un principio más por razones morales y de control social que de otro orden. Hoy ser menor lleva adherida la condición de ser alumno. La infancia y buena parte de la juventud tiene adjudicado un papel: el de ser escolares.⁶³⁸

De esta manera puede verificarse que la condición de alumno y el lugar que ocupe en el hecho educativo, en la escuela y en la idea de los educadores, responde a determinados procesos históricos, económicos y sociales; siendo la centralidad del estudiante una idea que aparece y desaparece de las ideas pedagógicas según el contexto y el tiempo en el que se habite.

Sólo para mencionar algunos ejemplos se puede mencionar que las ideas educativas que surgieron en México durante la década de los años veinte, la orientación racionalista de la educación cobró una importancia preponderante. Esta idea se dio a conocer en el primer Congreso Pedagógico celebrado en Yucatán en 1915, la cual estaba inspirada en los planteamientos del español Francisco Ferrer Guardia y fue difundida en México por José de la Luz Mena quien sostenía que:

...la educación tradicional era antinatural, anticientífica y que obstaculizaba la ineludible transformación social necesaria para la marcha de la civilización contemporánea. La escuela racionalista de Mena pretendía crear una nueva ideología en la que la educación fuera más libre y el alumno aprendiera a través de su propia actividad en el trabajo, partiendo más de sí mismo que de las enseñanzas del maestro. Algo parecido a la educación activa de Dewey por lo que a pedagogía se refiere.⁶³⁹

Es interesante que tanto en la Propuesta Educativa como en la posición de la escuela racionalista se recurra a la descalificación de una educación que se considera tradicional como mecanismo para legitimar la presentación de una propuesta, que en ambos casos, tiende a situar el aprendizaje en la labor del alumno como agente central y al docente en un plano secundario.

Durante el siglo XX surgen algunas teorías del aprendizaje que centran la educación en el estudiante, los cuales tuvieron gran influencia en los sistemas educativos en el mundo occidental, y que sin duda puede verse su influencia en la Propuesta Educativa.

Una de estas teorías proviene del psicólogo estadounidense Carl Ransom Rogers quien difundió un tipo de psicoterapia *centrada en el cliente*, que se basa en una mayor aproximación con el paciente empleando una actitud no directiva en el proceso terapéutico. En este sentido, es el mismo paciente quien debe perseguir un proceso de autoconocimiento como medio curativo; el terapeuta sólo debe animar positivamente a que dicho proceso de autoconocimiento ocurra. Se parte de la premisa de que el individuo es capaz de ayudarse a sí mismo.⁶⁴⁰

En función de lo anterior, Rogers propuso algunos principios de aprendizaje para el campo educativo, a saber, que el aprendizaje significativo se adquiere mediante acciones, el cual se verifica cuando el estudiante percibe que la materia que está estudiando se relaciona con sus propios objetivos. Asimismo, Rogers sostiene que el aprendizaje es facilitado cuando el alumno participa de su proceso responsablemente, por lo que la independencia, la creatividad y la autoconfianza serán facilitadas cuando

⁶³⁸ Gimeno Sacristán (2003), *El alumno como invención*, Pág. 122.

⁶³⁹ Francisco Arce Gurza (1985), "En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934", en Centro de Estudios Históricos: *Ensayos sobre la educación en México*, Págs. 162 y 163.

⁶⁴⁰ Diccionario de las ciencias de la Educación. México, *op. cit.*, Pág. 1245.

la autocrítica y la autoapreciación del estudiantes sean consideradas en fundamento de su proceso de aprendizaje, lo que conduce a considerar a la evaluación realizada por otros como un factor secundario.⁶⁴¹

Pero sin duda las teorías del aprendizaje que más han influido en el pensamiento educativo y que han centrado el proceso educativo en el alumno son las relacionadas, principalmente, con Piaget (proceso adaptativo de asimilación y acomodación como base para que el individuo construya tanto su conocimiento como sus propias estructuras intelectuales), Vigotsky (el individuo como constructor permanente de su entorno, actividades e interacciones sociales a partir de la resignificación de la inteligencia que parte de un proceso de diferenciación activa del individuo con respecto a su entorno). Estas u otras teorías que han posibilitado la presencia de enfoques cognositivistas y constructivistas de la educación y que inclusive son retomados en la educación basada en competencias.

De hecho, es en la Ley Federal de Educación que se elaboró en el gobierno de Echeverría en donde se retoman los lineamientos de Philip Coombs respecto a lo que debería ser la 'nueva educación', plasmándose que se tenía que poner el acento en el estudiante, es decir, en su aprendizaje como base del proceso educativo. Desde entonces se empezó a usar la fórmula *aprender a aprender*.⁶⁴²

La Ley Federal de Educación dio cabida a los postulados de Coombs, y con ello, a la tecnología educativa para la cual, la centralidad del estudiante era un aspecto de primer orden en la elaboración del curriculum. En este sentido, Rojas Moreno, recupera los planteamientos de Glazman e Ibarrola quienes afirmaban que "un plan de estudios que utiliza como elemento a los objetivos de aprendizaje reúne las siguientes ventajas: a) Centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno desde el momento mismo del diseño del plan de estudios"⁶⁴³

En el presente, la construcción de la idea del estudiante como agente central de los procesos educativos no sólo está marcada por la influencia de la psicología educativa cognitiva que representan desde distintos enfoques los autores anteriormente señalados. También esta construcción proviene de diferentes abordajes. En este sentido se puede identificar la influencia que han tenido los discursos sobre el individualismo y la sociedad de la información, en donde se promueve, desde una ética "democrática", que cada sujeto debe buscar su propia autonomía y desarrollar la capacidad de construirse a sí mismo libremente.⁶⁴⁴

Muchas veces este planteamiento sobre el individuo democrático, autogestor de su propio desarrollo, ha sido utilizado para colocar el conocimiento en el mismo plano que una mercancía; a la escuela como una administradora de servicios de información educativos y al alumno como un usuario que consume dicha información que acude a los centros educativos a consumir-aprender la mercancía-conocimiento. En la sociedad del libre mercado, la oferta se ajusta a la demanda del consumidor, la cual siempre es volátil, pero considerada como el único imperativo del mercado. Por todos lados se ve una fuerte tendencia a considerar que la enseñanza, el curriculum, la evaluación, la gestión y las normas educativas deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes.

Otro tipo de abordaje que ha impactado fuertemente en la construcción de una educación a la medida del estudiante han sido los discursos que abogan por brindar al

⁶⁴¹ Moacir Gadotti (1998), *Historia de las ideas pedagógicas*, Págs. 193 y 194.

⁶⁴² Pablo Latapí Sarre (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, Pág. 773.

⁶⁴³ Ileana Rojas Moreno, *Trayectorias conceptuales*, op. cit., Pág. 120.

⁶⁴⁴ Gilles Lipovetsky (2002), *Metamorfosis de la cultura liberal*, Pág. 28.

estudiante las condiciones adecuadas para que se desarrolle adecuadamente, apoyarlo para que sea un individuo autónomo (aunque solidario) y libre (pero responsable). Lo anterior se ve reforzado por la presencia del discurso de los derechos humanos, de los niños y de los jóvenes, así como de los agentes que velan por su cumplimiento en los países llamados democráticos.⁶⁴⁵

Por su parte, Silvia Serra considera otros abordajes desde lo social y lo escolar que contribuyen a fortalecer la idea del estudiante como centro de los procesos educativos, a saber:

El surgimiento de la cuestión de la diversidad con sus correlatos de respeto, tolerancia y convivencia, donde se tramitan particularidades de género, marcas culturales, sociales y étnicas; la emergencia de la subjetividad del alumno y la aparición de las muy nombradas culturas juveniles; la reiterada crítica al modelo de enseñanza clásico centrado en el saber del docente, el surgimiento de dinámicas horizontales, participativas, dialógicas y constructivas del conocimiento; y por último, la aparición de nuevas figuras en el escenario pedagógico, como los tutores, consultores y directores de estudio, ocupados de un acompañamiento que tenga en el horizonte la subjetividad y la gestión singular de la experiencia escolar.⁶⁴⁶

La figura del docente

Cuando la educación pone en el centro de sus procesos al estudiante, sin duda se gana mucho (en teoría) en el plano del aprendizaje, sin embargo, lo que deviene con esta situación es un conjunto de transformaciones en torno a la posición del profesor frente al alumno, el lugar que ocupa en la escuela, su posición social, y principalmente, el replanteamiento de su práctica docente. Así como la idea de poner al estudiante en el centro del hecho educativo no es una idea nueva, sino que responde, como ya se señaló, a procesos históricos, sociales y económicos específicos, lo mismo sucede con la figura del docente y la enseñanza como tarea sustantiva de éste.

Manuel Pérez Rocha afirmó que la Propuesta Educativa implicó, entre otras cosas, un esfuerzo por regresar a los planteamientos educativos que elaboraron los liberales del siglo XIX, para contrarrestar el corporativismo que define al actual sistema educativo mexicano. A este respecto puede identificarse dicha influencia en el autor de la Propuesta Educativa en la cual se da una importancia sustantiva a la metodología como parte preponderante de la enseñanza:

La planeación del trabajo académico debe ofrecer a los alumnos una serie de estrategias metodológicas, así como los medios y herramientas teóricas y prácticas que les permitan alcanzar de manera óptima cada uno de los objetivos de aprendizaje planteados en los distintos programas de estudio.⁶⁴⁷

Pérez Rocha explica la importancia de la metodología en el abordaje de los contenidos de los programas de estudio:

Cuando el método es la exposición que hace verticalmente el profesor de los conocimientos hacia los estudiantes, independientemente de lo que esté diciendo, el método está diciendo cosas, está diciendo que el estudiante es una persona que ignora, el profesor una persona que sabe, y que sabe lo que el estudiante debe

⁶⁴⁵ Gimeno Sacristán, *op. cit.*, Págs. 222 y 223.

⁶⁴⁶ María Silvia Serra (2007), "Pedagogía y metamorfosis", en Ricardo Baquero et al (compiladores), *Las formas de lo escolar*, Pág. 125.

⁶⁴⁷ IEMS, *Propuesta Educativa, op. cit.*, Pág. 27.

aprender, cómo lo debe de aprender, etc. En la medida que se logra romper con este tipo de relación tan vertical, se establece otro tipo de relación pedagógica, más dialógica, en la cual el estudiante tiene la posibilidad de elegir ciertas cosas, elegir materias, el ritmo, se le reconoce como actor consciente del proceso para ir generando un pensamiento crítico y autónomo.⁶⁴⁸

La influencia liberal del siglo XIX de este tipo de pensamiento que privilegia el método sobre el contenido se puede identificar en los planteamientos de ciertos pedagogos afines a la doctrina del realismo pedagógico y que en México recibió el nombre de enseñanza objetiva. Uno de los defensores más diligentes de esta doctrina fue Gabino Barreda, quien, en una carta dirigida al gobernador del Estado de México en 1870, manifestó:

Si es cierto que el buen método es la condición de todo éxito; si, como dice un gran filósofo, los hombres, más que doctrinas necesitan métodos; más que instrucción han menester educación, todo lo que contribuye a inculcar en nuestro ánimo los métodos más propios, más seguros y más probados para encontrar la verdad, debe introducirse con el mayor empeño en la educación de la juventud. Bajo este respecto, nada es comparable al estudio de las ciencias positivas, para grabar en el ánimo de los educandos, de una manera práctica y por lo mismo indeleble, los verdaderos métodos con la ayuda de los cuales, la inteligencia humana ha logrado elevarse al conocimiento de la verdad.⁶⁴⁹

Pero sería el doctor Manuel Flores quien desarrollaría teóricamente la doctrina de la enseñanza objetiva en su libro *Tratado elemental de pedagogía*, en donde afirmaba que:

...la observación y la experimentación personales del niño, he aquí las fuentes naturales de sus conocimientos y he aquí también las que el maestro debe aprovechar. Más que otro alguno, el papel del maestro debe ser el de suministrar los materiales con los que el niño debe elaborar sus conocimientos. La enseñanza objetiva no pretende enseñar todo con objetos; sus ventajas no se derivan de que haga uso de ellos, sino de que pone en juego las facultades del niño al instruirlo; de que trueca el papel pasivo que actualmente tiene en la escuela por otro activo, y como es indudable, que esta intervención activa del niño se puede lograr en toda clase de estudios, el método puede hacerse extensivo a la enseñanza toda.⁶⁵⁰

En una época mucho más reciente se pueden identificar un conjunto de planteamientos encaminados a revertir la posición dominante del docente sobre el estudiante y a transformar las formas de enseñanza, planteamientos que en pocos años influyeron a casi todos los sistemas educativos de occidente, y por supuesto, también se ven reflejados en la Propuesta Educativa.

Para realizar un trabajo que pretendía dar cuenta de los saberes enseñados en la educación en Francia, se conformó una comisión en la que participaron, entre otros, intelectuales como Jacques Derrida, Pierre Bourdieu y Françoise Gros. Los resultados de dicho trabajo se conocen como "el reporte del Colegio de Francia" Este reporte influyó en las propuestas que poco tiempo después impulsaron distintos organismos internacionales, entre otros, la UNESCO, así como la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, encabezada por Jacques Delors.

⁶⁴⁸ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 33.

⁶⁴⁹ Gabino Barreda (1941), *Estudios*, Pág. 16.

⁶⁵⁰ Francisco Larroyo, op. cit., Págs. 294, 299 y 300.

Esta comisión elaboró siete principios o ejes, de los cuales, el quinto principio indicaba que:

Es importante sustituir la enseñanza actual, enciclopédica, aditiva y cerrada, por un dispositivo que articule enseñanzas obligatorias, encargadas de asegurar la asimilación reflexiva de un mínimo común de conocimientos, de enseñanzas opcionales, directamente adaptadas a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos, y de enseñanzas facultativas e interdisciplinarias provenientes de la iniciativa de los profesores. Esta redefinición de las formas de enseñanza que hará alternar cursos y trabajos prácticos, cursos obligatorios y cursos opcionales o facultativos, enseñanza individual y colectiva, enseñanza para pequeños grupos (o ayuda individual a los alumnos) y para grupos más grandes, tendría como resultado disminuir el número de horas destinadas al empleo del tiempo para los alumnos sin aumentar el número de clases atribuidas a cada profesor. Esta redefinición acrecentaría la autonomía de los profesores que, al interior del marco de conjunto definido por el programa, podrían organizar ellos mismos su plan de estudios cada principio de curso. Esta diversificación de formas pedagógicas deberá también conducir a una utilización más flexible y más intensiva de los instrumentos y de las instalaciones (las autoridades territoriales competentes deberán ocuparse de construir o renovar las instalaciones escolares, de acuerdo con los profesores a modo de poder ofrecer a la enseñanza los locales adecuados, en número y en calidad).⁶⁵¹

Este texto resulta revelador en la medida en que sus proposiciones –elaboradas a finales de 1988- se ven reflejadas en los planteamientos de la Propuesta Educativa. La diversificación de las formas de enseñanza que expone el documento se ve explícitamente reflejada en el planteamiento sobre los distintos espacios de trabajo académico que la misma Propuesta Educativa indicaba, a saber: aula, tutoría, estudio individual y colectivo, laboratorios y prácticas. La recomendación que hace la comisión del Colegio de Francia acerca de sustituir la enseñanza enciclopédica por una que promoviera el aprendizaje reflexivo, en donde la enseñanza tenía que adaptarse a las condiciones de los alumnos y la iniciativa del profesor, se manifiesta en el mismo plano que lo expresaba el autor de la Propuesta Educativa.

Ahora bien, estas formas de redefinir la enseñanza del docente expuestas en la Propuesta Educativa deben entenderse en el marco de problemas y exigencias que la escuela exige a esta figura, las cuales están circunscritas al conjunto de transformaciones económicas y sociales que se presentan en el contexto latinoamericano y que impactan directamente en la función de la escuela. A este respecto, Dalila Andrade señala que:

La retórica reformista para los países latinoamericanos no difiere mucho de los discursos y propuestas de los países de América del Norte y Europa..., con la particularidad que para los países latinoamericanos se subraya algunas medidas compensatorias. Las exigencias a los profesores, en ese contexto de nueva regulación educativa, presuponen mayor responsabilidad de ellos y demandan mayor autonomía, capacidad de resolver localmente los problemas encontrados, pensar sobre su realidad y trabajar de forma colectiva y cooperativa, yendo más allá de sus condiciones objetivas y subjetivas. Ahora el trabajo docente debe contemplar las actividades en el aula, las reuniones pedagógicas, la participación en la gestión de la escuela, el planeamiento pedagógico, entre otras actividades. Es nítida la separación entre docentes y funcionarios dentro de las escuelas. Tal

⁶⁵¹ Pierre Bourdieu (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Págs. 138 y 139.

separación parece haber sido reforzada en la medida en que muchas redes públicas terciarizaron los servicios de vigilancia, limpieza y otras funciones administrativas. Tal separación es explicada, sobre todo, por el argumento de la identidad, definida por el criterio de interés económico y de estatus profesional.⁶⁵²

Inés Dussel aterriza estas transformaciones a la persona del docente y a las exigencias de las que es objeto:

El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden... Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también afectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas, proveyendo alimentos, anteojos, calzados y ropas a sus estudiantes, o participando en campañas de vacunación y salud de la población. Y además de todo eso, debe cumplir una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea, entre los que se cuentan planificar clases, negociar con inspectores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden, y vigilar la disciplina en los recreos. Todas estas demandas y desafíos van cambiando con las transformaciones sociales pedagógicas, en un proceso en el que algunas de ellas se vuelven prioritarias, otras son relegadas, y en que otras diferentes (con las nuevas tecnologías en este momento) se agregan a las ya existentes. Esos cambios también se vinculan a los discursos sobre la docencia: de funcionario de Estado a profesional, trabajador, animador sociocultural, el eje de su oficio fue definiéndose en forma diferente según los ritmos y relaciones de fuerzas en el campo profesional de la educación.⁶⁵³

No sólo se amplían las actividades de los profesores, también se diversifican los espacios en los que lleva a cabo sus nuevas actividades; no sólo se le exige que domine nuevos saberes, también que construya nuevos significados sobre dichos espacios, sobre la escuela en general, sobre la figura del estudiante y la relación que puede entablar con él, y sobre todo, el docente se ve exigido a construir otros significados sobre sí mismo, su práctica y de las condiciones concretas de su existencia. Desde esta perspectiva la función de la enseñanza en estrecha relación con la relevancia que ha adquirido el aprendizaje en el discurso pedagógico y el estudiante en el discurso educativo, desborda el sentido que en otro tiempo tenía la práctica docente. Como expresan Popkewitz y Pereyra:

La división del trabajo del docente y la forma de organizar la actividad pedagógica a él encomendada se ha construido históricamente desde la ignorancia, el menosprecio o incluso la represión de dicha singularidad. A la larga, ello ha conducido a desdorar de contenido a la profesión docente y a confirmar cada vez más la idea de que los docentes, como profesionales, son <ayudantes para aprender>. Concibiendo que el carácter de las tareas educativas ha cambiado hoy día en función de los procesos globales de transformación social (menos <educación y más aprendizajes>), el profesorado ha dejado, así, de tener las responsabilidades sociales del pasado, de poseer una cultura amplia y de asumir la función de <organizarla> y enseñarla, educando a su alumnado, para dar prioridad a las de <instruir>, <informar>, <aconsejar>, <animar>. *En este sentido, se pretende también instruirlo de forma polivalente, como si se quisiera desarrollar <una suerte de cerdo-vaca lechera que ponga huevos>*, como recogen los pedagogos germanos Hornstein y Lüders, refiriéndose a la polivalencia que orienta

⁶⁵² Dalila Andrade Oliveira (2006), "El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina", en Myriam Feldfeber y Dalila Andrade (compiladoras), *Políticas educativas y trabajo docente*, Págs. 20-28.

⁶⁵³ Inés Dussel (2006), "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en Emilio Tenti Fanfani (compilador), *El oficio del docente*, Págs. 153 y 154.

la formación y la concepción del magisterio alemán en los tiempos que corren, de fuerte paro estructural y cambio de época.⁶⁵⁴

Como puede verse, la Propuesta Educativa traza las directrices de cómo organizar la práctica docente en cada uno de los espacios de trabajo académico, sin embargo, al definirlos como el principal apoyo de la formación de los estudiantes, el significado que los docentes pueden dar a su práctica se restringe a las necesidades formativas de los estudiantes, sin establecer un contrapeso que señale las 'necesidades' de enseñanza de los profesores. Problema que cobra una dimensión histórica al situar la enseñanza en un planteamiento curricular con base en objetivos de aprendizaje.

Díaz Barriga profundiza en este aspecto al señalar que:

El debate sobre objetivos de aprendizaje ha causado un enorme daño en nuestro medio; según Tyler, los objetivos son los comportamientos de los alumnos, no las metas del maestro, y recomienda que el maestro no dé a conocer sus propósitos. Este elemento contribuye notoriamente a la alienación del trabajo docente; el docente es un profesional que tiene que recordar permanentemente qué es lo que lo mantiene en la docencia, éste es un punto importante para mantener su <vitalidad interna>, para poder comunicarse con sus estudiantes con la pasión que requiere su profesión. La propuesta de objetivos está pensada para un docente <light>, que es incapaz de reflexionar sobre las últimas razones que lo mantienen en esta tarea intelectual, en estos retos de formación.⁶⁵⁵

A la postre, esta subordinación del docente al papel protagónico del estudiante en el esquema curricular por objetivos contribuirá a que los profesores manifiesten una posición ambivalente ante distintas definiciones que de su figura establece el IEMS a lo largo de su historia. De esta manera, en la gestión de Cuauhtémoc Cárdenas el profesor es un docente que brinda asesoría académica; con López Obrador ser profesor significara ser docente-tutor y en la administración de Marcelo Ebrard, cambiará por la de docente-tutor-investigador. En respuesta a estas nomenclaturas, los docentes definirán sus propios referentes desde los cuales construirán sus propias prácticas; algunas más cercanas a la actividad sindical, otras, a la docencia exclusivamente, unas más, hacia el trabajo de tutoría y otras, las menos, al trabajo de investigación.

Los ámbitos y líneas formativas

La Propuesta Educativa hace un planteamiento sobre la formación que deben recibir los alumnos inscritos en el bachillerato del GDF, el cual tiene como sustento unos ámbitos y líneas formativas que deben necesariamente traducirse en el curriculum, e incidir en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. La descripción que se hace de los ámbitos formativos (crítico, científico y humanista) y el orden en el que se presentan, pueden remitirse a dos referentes pedagógicos. En primer lugar, esta relación entre ciencia, humanismo y crítica se encuentra planteada en John Dewey quien, en una feroz crítica a la sociedad industrializada de su tiempo señalaba que:

El problema más urgente y dramático del mundo contemporáneo es haber puesto en la mano del hombre las formidables armas y técnicas productivas creadas por el progreso científico alcanzado en varios campos, sin que se haya

⁶⁵⁴ Thomas Popkewitz y Miguel Pereyra (1993), "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países", en Thomas Popkewitz (compilador), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Págs. 65 y 66. El subrayado es mío.

⁶⁵⁵ Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y Currículum*, op. cit., Pág. 89.

verificado en el ámbito de las ciencias humanas y sociales un proceso análogo merced al cual se pueda aplicar una técnica oportuna capaz de sanar los conflictos, eliminar las injusticias y superar los prejuicios y las hostilidades de raza, religión, nación y clase social.⁶⁵⁶

Para resolver esta situación desequilibrante que aquejaba al hombre de su tiempo, Dewey propuso que debía llevarse el método científico al terreno de los asuntos humanos, no a través de una simple extrapolación de aplicación pragmática, sino más bien, a través de una actividad educativa en donde el docente y estudiante deben adoptar “una actitud científica, entendida ésta como una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma”.⁶⁵⁷

Esta visión integrada del saber científico con el humanista y mediada por la actitud crítica hacia ambos saberes será la constante en los planteamientos de la Propuesta Educativa. El otro referente pedagógico tiene su raíz en la filosofía, la historia y la ciencia, característicos de los planteamientos curriculares de los años cincuentas en México. Al respecto de este periodo, Rojas Moreno menciona que “Durante todos estos años el desarrollo disciplinario tuvo como base la perspectiva científica del conocimiento aunada a una postura ética y filosófica para la construcción y difusión de los discursos de ciencias y disciplinas, particularmente de las sociales”.⁶⁵⁸

Sin embargo, vuelve a ser en la Ley General de Educación de 1973 en donde se promueve en la formación de los estudiantes el pensamiento crítico y se le vincula con el desarrollo de la capacidad de abstracción y razonamiento. Algunas de estas ideas se recuperaron, a decir de Ernesto Meneses Morales, de las obras del jesuita Jaime Castiello, entre otros títulos: “Una psicología humanista de la educación, La formación mental. Contribución a la investigación experimental de la educación formal y La universidad –estudio histórico-filosófico”.⁶⁵⁹

La SEP en excelente retórica y en resonancia con las obras de Castiello señalaría al final de la administración de Echeverría que:

La educación crítica es una toma de posición frente a la educación dogmática y autoritaria; abre grandes posibilidades al análisis de nuestros problemas y a la participación del pueblo en la toma de decisiones. Al favorecer la capacidad reflexiva se impide la manipulación ideológica y el orden social aparece despojado de un supuesto carácter inmutable. El conocimiento de los procesos histórico-sociales permite el descubrimiento de las posibilidades del hombre para modificar la realidad existente.⁶⁶⁰

El encuadre de estos ámbitos en unas líneas formativas (conocimientos, habilidades y actitudes) y su representación en objetivos de aprendizajes en la Propuesta Educativa remite a los planteamientos de la tecnología educativa, que la Ley Federal de Educación impulsó a nivel federal, y que el mismo Manuel Pérez Rocha también promovió desde la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en la UNAM. Este enmarque de los ámbitos formativos en conocimientos, habilidades y actitudes es la forma que tiene el documento de sistematizar el conjunto de saberes propuestos en

⁶⁵⁶ N. Abbagnano y A. Visalberghi (1999), *Historia de la pedagogía*, Pág. 645.

⁶⁵⁷ Ibidem.

⁶⁵⁸ Ileana Rojas Moreno (2008), *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, Pág. 67.

⁶⁵⁹ Ernesto Meneses Morales (1999), “El saber educativo”, en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un siglo de educación en México. II*, Pág. 32

⁶⁶⁰ Gonzalo Valera Petito, *op. cit.*, Págs. 23 y 24.

ese proyecto, mediante la clasificación de los aprendizajes y su instrumentación en objetivos de aprendizaje.

En los años setenta se propagó con gran <facilidad> la propuesta de la OEA en América Latina. En esta lógica, el eficientísimo es uno de los elementos centrales que acompañan tanto a la tecnología educativa en general, como a los objetivos conductuales en particular. La propuesta de redactar los programas a partir de objetivos de aprendizaje (generales, terminales y de unidad) se incorporó en América Latina mediante políticas de modernización de la educación gestadas en la década de los setenta, frente a una serie de políticas económicas vinculadas con el desarrollismo. En el caso mexicano, la reforma legal de la educación estableció la redacción de objetivos como criterio técnico de formulación de planes y programas, así se estableció que <en planes y programas se establezcan objetivos específicos>. Este elemento de la Ley Federal de Educación no fue modificado cuando se aprobó la nueva versión de la misma en 1993.⁶⁶¹

Con relación al listado de áreas de conocimiento y las materias correspondientes puede identificarse una seria dificultad respecto a las posibilidades de aprendizaje del estudiante indicado en la Propuesta. Por un lado, el estudiante es el principal responsable de la construcción de su conocimiento, sin embargo, las áreas y las materias se estructuran por asignaturas, es decir, acudiendo a su premisa fundamental, presentan el contenido y la realidad fragmentada, sin un eje estructurante que permita al estudiante integrar dicho conocimiento. ¿Por qué?

Ángel Díaz Barriga señala que las premisas epistemológicas de esta forma de estructuración por asignatura se basan en que el desarrollo de la ciencia evoluciona a partir de la segmentación de un objeto de conocimiento, de su formalización y del estudio de sus principios y leyes. Esta situación dificulta que el estudiante tenga una visión integral del conjunto de problemas en un objeto de estudio particular.

La información se le presenta al estudiante de forma fragmentada, lo que propicia que el docente se vuelva un especialista de su materia, mientras que el estudiante debe construir, organizar e integrar información segmentada. Como dice este investigador, es como armar un rompecabezas con piezas que no responden a un mismo modelo; por ello, el estudiante habitualmente no alcanza a integrar dicha información.

Bajo esta estructura el estudiante tiene que cumplir con un conjunto de tareas que se derivan de su obligación de cursar varias materias simultáneamente; se ve obligado superficialmente a saltar de un contenido a otro en detrimento de la profundidad, el análisis y el cuestionamiento de un objeto de estudio en particular.⁶⁶²

La situación se vuelve más compleja si se considera que el aprendizaje de los contenidos de estas asignaturas se estructura, a su vez, en objetivos de aprendizaje, que fragmentan aún más la información que se presenta al alumno, y por ende, dificultan que éste articule e integre la información para transformarla en conocimiento.

De acuerdo a Díaz Barriga:

Cuando los programas se limitan a ser listas de objetivos de comportamiento por lograr, los alumnos terminan atrapados en una lógica de <logro> de conductas fragmentarias que repiten sin encontrarles ningún sentido. Todo ello es consecuencia de un punto de vista <ingenieril> que pretende regular el proceso de

⁶⁶¹ Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y curriculum*, op. cit., Págs. 86-91.

⁶⁶² Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*, op. cit., Págs. 48-50.

aprendizaje del sujeto, que se aferra a <controlar> el aprendizaje del estudiante con la intención de mejorarlo.⁶⁶³

Se está hablando de una organización curricular en donde domina un esquema producido por la tecnología educativa que da realce a la planeación y la administración de la actividad del profesor. Además, dicha organización curricular reproduce una visión fragmentaria del conocimiento, la cual no puede ser salvada por el hecho de que se le adjudique al estudiante la responsabilidad de construir su propio aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes

Con respecto a la propuesta de evaluación de los aprendizajes que hace la Propuesta Educativa no deja de presentarse una situación ambivalente. Por un lado, se establecía el carácter personalizado de la evaluación al situar su ejercicio en la presentación de información al estudiante sobre su grado de avance en el proceso de aprendizaje y en elaborar junto con éste un plan para desarrollar de mejor manera su desempeño en este proceso.

Este planteamiento de evaluación tenía sentido para el docente en la medida en que se pretendía que éste recogiera información de las acciones que realizara el estudiante, la forma en que manifestaba lo que iba aprendiendo y de lo que todavía ignoraba. Además, de que posibilitaba al profesor formular juicios provisionales de cara al mejoramiento de su propia práctica. Además, era relevante en la medida que estos juicios podían ser comunicables al alumno, lo que estimulaba la participación, el análisis y la toma de conciencia de este último. A lo anterior hay que señalar la incorporación de la evaluación diagnóstica junto con la aplicación de exámenes, que se sitúan como ejercicios de indagación a cargo del docente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una primera idea sobre los propósitos de la evaluación diagnóstica, es decir, la identificación de aprendizajes previos y su vínculo con el desarrollo del niño, en la educación nacional puede rastrearse, en un pasaje del siglo XIX, en el marco de la enseñanza privada en México. Anne Staples menciona que cierto “profesor Eduardo Turreau de Linares, pretendía adecuar la enseñanza a la edad y a los conocimientos previos de los niños. Todos tenían la ventaja de trabajar dentro de un sistema pedagógico más abierto, más a su propio gusto y genio, al no formar parte de una institución establecida”.⁶⁶⁴

Por su parte, Mílada Bazant registra que durante la segunda mitad del siglo XIX:

En ocasiones, cuando un maestro llegaba a trabajar a una nueva escuela, solicitaba a la Junta de Instrucción sondear a los alumnos con el fin de que se observara su grado de atraso y así se pudiera apreciar en el futuro el progreso en su aprendizaje” El diagnóstico se aplicó a una escuela de niñas de la cabecera de Atlacomulco, el diagnóstico de la Junta fue el siguiente: “<Una save (sic) ortología, tres en las primeras reglas de aritmética, seis en declaraciones de Ripalda, cuatro escribiendo (sic), siendo una la más regular y el resto de niñas comenzando lectura>.”⁶⁶⁵

⁶⁶³ Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y curriculum, op. cit.*, Pág. 97.

⁶⁶⁴ Anne Staples (1985), “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en Zoraida Vázquez, *et. al, Ensayos sobre la educación en México*, Pág. 115.

⁶⁶⁵ Mílada Bazant (2002), *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*, Pág. 196.

Por otro lado, la evaluación diagnóstica se puede situar más recientemente en las propuestas que provienen del enfoque constructivista de la educación, en especial de los planteamientos de Piaget (con su idea sobre los esquemas y las diferentes etapas de desarrollo), Vigotsky (con su zona de desarrollo próximo), entre otros. Pero también se puede ubicar en los planteamientos elaborados por la comisión del Colegio de Francia, antes mencionados:

El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad. Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensar es más o menos indispensable por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en tal o cual clase); por otro lado, su transmisión es más o menos difícil, en ese nivel del curso, dadas las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros correspondientes. Este principio deberá conducir a la exclusión de toda especie de transmisión prematura. Deberá también conducir a movilizar todos los recursos necesarios (especialmente en el tiempo consagrado a la transmisión y en los medios pedagógicos) para asegurar la transmisión y asimilación efectiva de saberes difíciles que se juzgan absolutamente necesarios. (Para darse una idea más precisa de la transmisibilidad real, en un cierto nivel del curso, de un saber o de un modo de pensar determinado, hay que tomar en cuenta los resultados de las investigaciones que evalúan el dominio que los estudiantes de diferentes niveles y de diferentes orígenes sociales tienen de los saberes enseñados en las diferentes especialidades).⁶⁶⁶

Hasta aquí puede determinarse que la Propuesta Educativa recoge un conjunto de planteamientos cuya producción discursiva no responden a una sola época, ni a una sola corriente pedagógica. Es una amalgama de conceptos, ciertamente poco desarrollados en el documento, cuya valoración “innovadora” responde menos a su estructura interna y por supuesto, a sus contenidos, y más bien, a que los lectores de dicha Propuesta, en su mayoría han sido agentes ajenos al tejido discursivo que se ha hilvanado en torno a lo educativo. Lo que en otro momento y en otro lugar se ha habido vuelto lugar común, en los albores del siglo XXI puede resultar innovador.

El Proyecto Educativo⁶⁶⁷

Este documento se elaboró en la última etapa de la gestión de la matemática Guadalupe Lucio, Directora General del IEMS, y tiene como base la Propuesta Educativa elaborada por Manuel Pérez Rocha, no obstante, surge a partir de las experiencias educativas desarrolladas durante esta gestión, principalmente aquellas que emanaron de los procesos formativos de los 16 planteles del SBGDF. Este documento es el que actualmente yace vigente en el IEMS y contiene tres apartados: El enfoque curricular, la estructura curricular y el proceso educativo.

El enfoque curricular

Este apartado incorpora tres orientaciones, la filosófica, la social y la pedagógica.

En la orientación filosófica se plantea como reto central la posibilidad de que los individuos puedan vivir y convivir en un mundo en mejores condiciones que el actual. En este sentido, vivir implica el desarrollo legítimo de las potencialidades de los

⁶⁶⁶ Pierre Bourdieu, *Capital cultural*, op. cit., Págs. 136 y 137.

⁶⁶⁷ IEMS (2006), *Proyecto Educativo*.

individuos, su emancipación del contexto que los precede desde su nacimiento, cualesquiera que fuese éste, así como la trascendencia de las limitaciones que la propia condición humana les impone. En el documento se sostiene que convivir implica mucho más que coexistir bajo ciertos límites naturales o sociales, ya que desde esa perspectiva se legitimarían las desigualdades y los privilegios existentes. Implica, por lo tanto, trascender la propia indiferencia que acarrea el individualismo del mundo contemporáneo.

Para el Proyecto Educativo la posibilidad de vivir y convivir requerirá que se observe lo que otros hacen, escuchar, conversar, dialogar y discutir con ellos, ya que a través de estas condiciones se recibiría y se brindaría experiencia, al mismo tiempo que se fortalecerían las identidades; condición necesaria para construir alternativas de participación, inclusión, convivencia y transformación. A partir de lo anterior se signaba al individuo como alguien que debía plantearse los problemas de su propio entorno de diferentes formas, propiciar que realice distintas lecturas de su realidad inmediata, sin olvidar su trasfondo globalizado, y participar de forma colectiva en la solución de estos problemas.

Desde la perspectiva de este nuevo documento, la educación debería promover la responsabilidad del individuo sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos individuos construyesen nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata.

En la orientación social se sostiene que existe una disociación entre las formas de producción económica caracterizadas por la competitividad, los cálculos de rentabilidad y el beneficio personal, con el contexto social y cultural de los individuos, esto no sólo tiende a alterar las formas de trabajo, sino también incide profundamente en los mecanismos de seguridad y protección social. La principal consecuencia de esto, sostiene el documento, es que se arriba a un estado de desigualdad humana, económica y social, no sólo porque se ve desconectada la actividad productiva de los sujetos con el desarrollo social y cultural de su propia comunidad, también porque en este escenario los individuos se ven reducidos a desenvolverse en el simple plano de la sobrevivencia sin posibilidad de desarrollarse.

El Proyecto Educativo sugiere que los individuos, ante el complejo entramado de desigualdades, deben protagonizar procesos de construcción de distintos escenarios de orden local y global, para dar cuenta de las dimensiones sociales, culturales, económicas, ecológicas, históricas y políticas que configuran el movimiento de la realidad, con el fin de dar sentido al existir individual y colectivo, conscientes de que se desenvolverían más en la incertidumbre que con certezas acabadas. La educación, por lo tanto, debía colaborar en la construcción de un sujeto social y brindar las condiciones, los espacios y los saberes necesarios para el ejercicio activo de su papel como miembro de una comunidad, dentro del espacio escolar y más allá de sus límites.

La escuela, a su vez, debería promover una relación desde otro lugar con el conocimiento y con el individuo que aprende, ya que los retos del presente demandan que los sujetos aprendan los saberes necesarios para comprender, descubrir y relacionarse con el mundo, y de este modo, colaboren en la construcción de proyectos sociales.

En la orientación pedagógica el documento reconoce que los individuos inscritos en un mundo de desigualdades tienden a lo incierto, lo efímero, lo transitorio, lo impersonal y al desarraigo colectivo. Por ello, lo pedagógico debería fundamentarse bajo el principio de que la realidad no está determinada de antemano, sino que es una

articulación compleja de fenómenos en permanente movimiento, cuyas manifestaciones trascurren en diferentes planos, momentos y espacios.

En este sentido, las acciones educativas que promueve el Proyecto Educativo estarían cimentadas en un principio de flexibilidad, cuyos criterios deben permitir el desarrollo de diversos procesos; propiciar la participación de los actores involucrados y a partir de la experiencia generada por éstos, puedan reconocer las alternativas posibles para recrear y reorientar dichos procesos. En este sentido, el documento define un primer criterio que establece que, al ser el Proyecto Educativo un referente para un bachillerato propedéutico, el currículum estará orientado a propiciar en los individuos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que les posibiliten continuar su trayectoria en el nivel superior, o bien, desarrollar proyectos de trabajo comunitario. El segundo criterio confiere que los actores que intervienen en los procesos educativos desarrollen experiencias educativas que les brinden los elementos suficientes para interpretar y recrear el currículum, con el fin de articularlo con las exigencias de la escuela.

La estructura curricular

La estructura curricular mantiene los mismos elementos expuestos en la Propuesta Educativa, a saber, los ejes de formación crítico, científico y humanista. Lo mismo sucedía con las áreas de conocimientos y las materias correspondientes, salvo que en el actual documento se agruparon en dos grandes ámbitos con la intención de propiciar una formación congruente con los ejes formativos: el disciplinar y el complementario.

Ámbito Disciplinar

Humanidades	Ciencias
Artes Plásticas	Biología
Filosofía	Física
Historia	Matemáticas
Lengua y Literatura	Química
Música	

Ámbito Complementario

Prácticas	Optativas
Computación	
Inglés	
Planeación y Organización del Estudio	

Fuente: IEMS. Proyecto Educativo.

Sin embargo, a este apartado se le incorporaron algunos planteamientos que no estaban en la Propuesta Educativa, el principal: los campos de formación que constituyen una propuesta compleja que parte de un conjunto de prioridades formativas del primero hasta el último semestre del bachillerato.

Durante los dos primeros semestres la formación de los estudiantes daría prioridad al desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, así como el

razonamiento lógico-matemático y la cultura científica. En el tercero y cuarto semestres se daría prioridad a una formación que profundizara en el estudio de las materias de ciencias y humanidades. Y en los últimos dos semestres, la formación de los estudiantes se orientaría al desarrollo de saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social.

Dichos campos estarían conformados por grupos de asignaturas optativas de diversas disciplinas que configurarían una base de competencias que los estudiantes desarrollarían en función de la orientación de cada campo, como salud, derechos humanos, medio ambiente, educación, entre otros. La participación de los estudiantes en los campos de formación los prepararía con un conjunto de competencias para que pudieran continuar sus estudios en el nivel superior, e igualmente, para que pudiesen proponer proyectos que colaborasen en la solución de problemáticas presentes en su comunidad. El documento sostiene que con los campos de formación se busca una formación hacia la comunidad como alternativa a los dos propósitos formativos que tradicionalmente responde la educación media superior: la formación propedéutica para el nivel superior y la formación para el trabajo.

El proceso educativo

Este apartado se aborda los espacios de trabajo académico, la evaluación de los aprendizajes, la relación docente-estudiante y el perfil de egreso, este último punto vinculado con el proceso de certificación.

Respecto a los espacios de trabajo académico el documento recupera cada uno de estos espacios elaborados en la Propuesta Educativa, sin embargo, el documento reelabora algunas nociones respecto a la tutoría. En este sentido, el Proyecto Educativo sitúa a la tutoría como el eje articulador que cruzaba todo el proceso formativo, cuya actividad que debería motivar el desarrollo de estrategias de enseñanza al mismo tiempo que debía posibilitar la identificación de aspectos escolares que tuvieran incidencia en la permanencia y continuidad de los estudiantes.

De allí que se desprendieran dos dimensiones para llevarla a cabo: La primera dimensión era la asesoría académica, ya desarrollada en la Propuesta Educativa, la cual era entendida como la labor que realiza el docente con sus estudiantes para abordar situaciones propias del trabajo académico durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda dimensión la constituye el seguimiento y acompañamiento; actividad con la que se pretendía identificar posibles situaciones de los estudiantes durante su trayecto por el bachillerato, que no correspondían directamente al estudio de las asignaturas, pero que tenían el objetivo de prevenir posibles situaciones de abandono o rezago escolar. Para llevar a cabo esta última dimensión de la tutoría, se tenía previsto que los docentes se apoyaran en un Programa de Atención Tutorial

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, esta actividad se definía como la observación sistemática, personalizada y contextualizada del desarrollo de los procesos educativos, a partir de la cual se pudieran recuperar evidencias del trayecto recorrido por el estudiante con el fin de emitir una valoración pertinente, provisional o definitiva. El Proyecto Educativo ampliaba las definiciones elaboradas en la Propuesta Educativa, especialmente sobre las dimensiones diagnóstica, formativa y compendiada de la evaluación. Mientras que la evaluación diagnóstica tenía la función de identificar, en el inicio de cada curso, los aprendizajes previos de los estudiantes, la evaluación formativa debía partir de la planeación que el docente elaborara una vez situados los aprendizajes previos de los estudiantes identificados en la evaluación diagnóstica.

En este sentido, lo que en la Propuesta Educativa se nombraba 'metodología', en el Proyecto Educativo se definía como estrategias de enseñanza, las cuales tenían la función de crear enlaces adecuados entre los aprendizajes previos de los estudiantes y aquellos que se esperaba aprendieran durante el curso; además de que se esperaba que arrojaran evidencias de la relación lograda entre los aprendizajes nuevos y los previos e indicará el éxito en el empleo de las estrategias y por consecuencia, la oportunidad para que el docente ajustara su planeación durante el curso.

Finalmente, la evaluación compendiada estaba destinada a que el docente pudiera recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, además de que pudiera realizar un análisis de dicha información y finalmente, emitiera una valoración que revelara si el estudiante había desarrollado los aprendizajes necesarios para proseguir en la siguiente asignatura.

En la Propuesta Educativa la relación docente-estudiante no estaba suficientemente desarrollada, por esta razón, en el nuevo documento se ve ampliado el alcance de este vínculo, es así que se seguía considerando al alumno como el principal responsable, no sólo de su aprendizaje, ahora se extendía a toda su formación; de igual manera, la responsabilidad del estudiante se presentaba como un derecho intransferible e inalienable. Pero se iba más allá, también se le considera un individuo que pertenecía a un medio social del cual había adquirido un capital cultural, que en el ámbito escolar le permitiría manifestar sus potencialidades, y al mismo tiempo, revelar sus limitaciones frente al saber y en la relación con las demás personas. De esta manera el Proyecto Educativo reconoce al estudiante como un individuo con derechos, en cuya formación se manifestaban sus desventajas sociales y económicas que siempre se traducen en desventajas escolares.

En lo que respecta al profesor, el Proyecto lo define como docente-tutor, el cual debe convoca al saber, asumiéndose como corresponsable del aprendizaje del estudiante, capaz de propiciar que éste último desarrolle una relación de compromiso, sugestión e interrogación con el saber.

El documento propone que la tarea sustantiva del profesor no es la de conducir el aprendizaje del alumno, en su lugar lo debe acompañar en su recorrido por el saber y en este viaje, propiciar el desarrollo de diversas competencias, atento a los momentos en que el estudiante, por cualquier razón, desee abandonar su trayecto por el bachillerato, motivándolo a permanecer en él hasta el final. El texto añadía que los profesores deberían considerarse en menor medida, especialistas de su disciplina, y en lugar de ello, se mirasen como sujetos competentes, reflexivos y responsables de promover aprendizajes significativos.

En el plano de la enseñanza, se considera indispensable que brindar a los profesores las condiciones para construir un saber docente, a partir de la reflexión cotidiana de su práctica profesional. Este saber iba más allá de la reproducción de los saberes disciplinares que poseía, y por supuesto, trascendía la pura implementación de técnicas para instrumentar en el aula el programa de la materia.

Este saber docente se producía, según el Proyecto Educativo, a partir de la reflexión sobre la práctica como ejercicio continuo del acto de enseñar, e implicaba para el profesor que analizara la forma en que concibe su disciplina, su quehacer pedagógico y principalmente, el aprendizaje desarrollado por el estudiante. También implica que reflexione sobre las formas en que decide, se comunica y reacciona durante el proceso educativo, reconociendo sus propias limitaciones y analizando sus emociones, con el fin de favorecer su desarrollo personal y su identidad profesional.

En última instancia, lo que mediaría entre el docente y el estudiante sería la relación misma mientras que el conocimiento sería resultado de esta relación. Asimismo, lo que mediaría entre el estudiante y el mundo serían las competencias que éste desarrolle y movilice en diferentes contextos. Las competencias posibilitarían al estudiante construir diversos tipos de saberes: racionales, simbólicos, culturales y prácticos; darles un significado personal y expresarlos de diversas formas, de acuerdo a los distintos contextos en los que se desarrollara.

En la Propuesta Educativa se consideraba a los ámbitos de formación crítico, científico y humanista como el perfil de egreso, por el contrario, en el Proyecto Educativo el perfil de egreso del estudiante estaba plasmado mediante un listado de propósitos terminales que se esperaba que el estudiante revelara al final del bachillerato.

En cuanto a la certificación de los estudios, la Propuesta Educativa no estableció ningún planteamiento al respecto, sin embargo, desde el año 2002, en los planteles del SBGDF se venía operando un esquema de certificación que el Proyecto Educativo recuperó íntegramente. En este sentido, la certificación se estableció como un proceso mediante el cual los estudiantes tendrían que acercarse convenientemente al perfil de egreso a través de etapas sucesivas.

Este proceso da inicio a partir del sexto semestre con la selección y registro, por parte del estudiante, de un protocolo de investigación que tiene que desarrollar. Este protocolo de investigación lleva el nombre de Problema Eje, a través del cual debe integrar los saberes del currículum del bachillerato. Para apoyar este trabajo el estudiante debe inscribirse en una asignatura llamada *seminario de Problema Eje*. Asimismo, en este proceso participan un profesor que funge como Director de Problema Eje, un profesor que hace de Revisor de dicho Problema y un miembro de una Comisión evaluadora establecida para dicho fin.

El director de Problema Eje es el encargado de dar asesoría y seguimiento al estudiante durante el proceso de elaboración su trabajo con el cual se va a certificar, mientras que los otros dos profesores están a cargo de revisar el trabajo una vez concluido y brindar las observaciones correspondientes. La evaluación del Problema Eje está planteada para que se valore la estructura, contenidos y presentación del trabajo del estudiante, en donde se deben plasmar la integración de los aprendizajes desarrolladas por el estudiante durante el bachillerato, al mismo tiempo que corresponda con el perfil de egreso.

Consideraciones sobre el Proyecto Educativo

La aparición del Proyecto Educativo llega muy tarde en la administración de la matemática Guadalupe Lucio, casi al final de su gestión. Esta situación sólo posibilitó que una vez que se aprobó el documento por el Consejo de Gobierno, este se imprimiera y se pusiera al alcance de la planta docente de las preparatorias del SBGDF. Sin embargo, las condiciones políticas y administrativas que se vivían en el GDF con el cambio de jefe de Gobierno, así como de director general en el IEMS, no dieron lugar a que se realizara un esfuerzo colectivo, sistémico e institucional para discutir los contenidos del Proyecto Educativo.

De esta manera, no se tuvo oportunidad de que el IEMS recuperara las opiniones de los docentes respecto a los planteamientos de este documento, ni tampoco se tuvieron las condiciones para que el IEMS expusiera cuales habían sido los referentes

conceptuales que daban sustento a los distintos apartados del Proyecto que no tenían correspondencia con la Propuesta Educativa.

Por lo tanto, una vez que se concluyó el proceso de transición administrativa en el IEMS, los docentes del SBGDF tenían en su poder un proyecto que no había sido posible discutir y que posibilitara un ejercicio de apropiación y crítica del mismo. Salvo algunos ejercicios de reflexión que realizaron unos pocos profesores de forma aislada, los fundamentos conceptuales del documento y su análisis por parte de los profesores de las academias sigue pendiente.

La dificultad que marca esta situación es que el documento no se explica por sí mismo; no dice de dónde viene y cómo es que llegó a sustituir a la Propuesta Educativa. Interrogantes de primer orden para los profesores que eran los primeros en ver afectado algunos ámbitos de su trabajo. Este silencio no dejó de traer sus propias consecuencias, por ejemplo, ¿De dónde surge la idea de los campos de formación y cuál es su relación con el enfoque curricular del Proyecto? Y Mas importante aún, si se desconoce su fundamento, ¿Cómo llevar la propuesta de los campos de formación a su instrumentación en los procesos formativos?

El planteamiento es válido hasta el día de hoy porque dichos campos no han sido desarrollados por el IEMS. Razones hay muchas. La primera es que el Proyecto Educativo hace una presentación general y parcial de los campos de formación. Se señala que son y que se pretende pero no el cómo y a través de qué mecanismos se pondrían en marcha. Esto acarrea el problema de que si se tiene una propuesta general se podrá entender que dichos campos no son compatibles con la propuesta curricular del IEMS, por lo que se requerirá de un conjunto de modificaciones estructurales y no sólo conceptuales.

Como este ejemplo, también pueden encontrarse otros a lo largo del Proyecto Educativo. Por esta razón, las consideraciones acerca del Proyecto se encaminaran a exponer algunos de los referentes conceptuales que sostienen los planteamientos de dicho proyecto, con el fin de contribuir a una lectura del documento mucho más expedita. Asimismo, se expondrán algunas nociones que en el documento no aparecen pero que son necesarias de complementar para entender el propósito de sus planteamientos.

El enfoque Curricular

La orientación filosófica remite a un planteamiento central: ¿Cómo lograr vivir juntos en un mundo con mejores condiciones que el actual?

El punto central y el desafío que señala el Proyecto Educativo es que para vivir juntos es necesario poner sobre la mesa las diferencias como elemento para constituir el marco de posibilidad para establecer un escenario común entre los sujetos. En palabras de Francesco Fistetti,⁶⁶⁸ el desafío es el encontrar cada vez el justo equilibrio y la justa interacción entre universalismo y contextualismo, entre universal y particular, entre global y local, entre abstracto y concreto, de manera que las diferencias culturales, lejos de ser borradas, sean ampliamente valorizadas.

A partir de lo anterior se signaba al individuo como alguien que debía plantearse los problemas de su propio entorno de diferentes formas, propiciar que realice distintas lecturas de su realidad inmediata, sin olvidar su trasfondo globalizado, y participar de

⁶⁶⁸ Francesco Fistetti, *Comunidad*, Pág. 152.

forma colectiva en la solución de estos problemas. Para el Proyecto Educativo lo anterior implica que el sujeto asuma la responsabilidad sobre sí mismo y sobre los otros, con el fin de que se logren construir nuevas formas de relación encaminadas a la intervención de su realidad inmediata.

Por otro lado, la *orientación social* del Proyecto Educativo tiene como premisa la idea de que las formas de producción de la economía global producen una disociación con el contexto social y cultural de los sujetos, afectando sus posibilidades de desarrollo personal, económico y social. En este sentido, lo local deja de ser una entidad cerrada expuesta a los impactos de la economía de libre mercado. Ante esta situación, la apuesta del Proyecto Educativo es que los sujetos protagonicen procesos de construcción de distintos escenarios de orden local y global, apelando para su desarrollo al sector del mercado, el gobierno y el de la sociedad civil.

Por ello se declara que el papel social de la educación debe propiciar la reinserción del sujeto en lo social mediante la diversificación de la esfera de las opciones. El principio ético que fundamenta esta premisa alude a que la condición humana de una sociedad se valora por la calidad de vida de sus miembros más débiles y no por el nivel de desarrollo tecnológico, económico, cultural, científico y social de una pequeña minoría de sujetos de esa misma sociedad. Por lo tanto, un proyecto educativo que procure la sola aprehensión de los saberes tecnológicos, culturales humanísticos y científicos de una sociedad, sin considerar las diferencias entre los sujetos que la componen, no hace más que reproducir la desigualdad social.

Es así que la escuela y la comunidad se deben entender como ámbitos de interdependencia, ya que los modelos empleados en la comunidad escolar para desarrollar aprendizajes o para generar mejores mecanismos de convivencia, han de entenderse desde el contexto de la comunidad que acoge la escuela. Asimismo, las problemáticas, aprendizajes y necesidades experimentadas en la escuela, así como las formas de abordarlas deben ponerse en juego en la comunidad involucrando y comprometiendo a sus miembros.

Con este planteamiento se tiene enfrente el viejo problema de la modernidad de lo nacional y lo universal, que en el contexto de la mundialización de la economía de libre mercado, la sociedad de la información junto con la universalización de los derechos humanos y la democracia en tanto valores propiamente occidentales, el problema se replantea en el esquema de lo local y lo global.

En los enfoques filosófico y social se da cuenta de una serie de premisas para hacer compatible la convivencia de los individuos a partir de las diferencias, poniendo el acento en la actuación del individuo dentro de su campo de socialización inmediato: su comunidad, apelando a la intervención de los circuitos del archipiélago de lo político y apelando de forma inacabada al discurso multiculturalista.

El punto central de esta visión es que apela a una noción de lo social y lo cultural desde donde se busca restablecer el lazo social, así como re-habilitar al individuo desde la cifra de la diferencia. Sin embargo, esta visión revela, sino ciertos rasgos 'puristas' de un multiculturalismo militante, por lo menos se coloca dentro de un extremo de una vieja discusión en torno a lo local y lo global. Así lo señala Alain Finkielkraut:

El concepto de *Volksgeist*, es decir, de genio nacional, hace su aparición en 1774, en el libro de Herder, 'Otra filosofía de la historia'. Herder afirma que las naciones de la tierra –tanto las más ensalzadas como las más humildes- tienen un modo de ser único e insustituible. No existe absoluto alguno, proclama Herder, sólo

hay valores regionales y principios adquiridos. El hombre, lejos de pertenecer a todos los tiempos y a todos los países, a cada periodo histórico y a cada nación de la tierra, corresponde a un tipo específico de humanidad.

En 1926, Julien Benda... se preocupa por el entusiasmo que la Europa pensante profesa desde hace cierto tiempo por las profundidades misteriosas del alma colectiva. Denuncia la alegría con la que los servidores de la actividad intelectual, en contradicción con su vocación milenaria, desprecian el sentimiento de lo universal y glorifican los particularismos. Esta transmutación de <la> cultura en <mí> cultura es para Benda el distintivo de la era moderna, su contribución insustituible y fatídica a la historia moral de la humanidad.

Los filósofos de las Luces se definían a sí mismos como <los apacibles legisladores de la razón>. Dueños de la verdad y de la justicia, oponían al despotismo y a los abusos la equidad de una ley ideal. Con el romanticismo alemán, todo se invierte: como depositarios privilegiados del Volksggeist, juristas y escritores combaten en primer lugar las ideas de razón universal o de ley ideal. Para ellos, el término cultura ya no se remite al intento de hacer retroceder el prejuicio y la ignorancia, sino la expresión, en su singularidad irreductible, del alma única del pueblo del que son los guardianes.⁶⁶⁹

En el momento en que los pueblos latinoamericanos se independizan y constituyen sus Estados y sus naciones a partir del lazo basado en el discurso sobre la soberanía del pueblo, se inicia un largo y tortuoso proceso de luchas y confrontaciones internas que prevalece hasta nuestros días, en donde se tensan dos posiciones dominantes; aquellas que buscan establecer “La Cultura” como discurso hegemónico y otras que buscan dar cabida a “las culturas” que conviven en los límites jurídico-políticos de una nación. Y sin embargo, con los procesos de globalización, éstas dos tendencias tienden a radicalizarse exponencialmente en sus extremos, al punto en que a una objetivación total del poder corresponde una subjetivación igualmente total de su resistencia hacia aquel.

La radicalización de las posiciones entre lo local y lo global, entre multiculturalismo Vs. pensamiento hegemónico, no hace más que reactivar un enfrentamiento maniqueo. Sin embargo, las posiciones conciliadoras portadoras de un estandarte que las anuncia altamente progresistas y maduras, no llevan sino a fortalecer el discurso hegemónico –por una tercera vía- y neutralizar las posibilidades de interpelación y construcción de otras formas de pensamiento, salvo, por los “causes democráticos”.

En el campo educativo se presentan estas posiciones entre lo particular y lo hegemónico. Desde la óptica de los países latinoamericanos, Adriana Puiggrós advierte que en éstos se presenta una crisis en las pedagogías hegemónicas sobre las que se fundaron sus sistemas educativos en el siglo XIX, y que constituyen un escenario problemático caracterizado por el fracaso del proyecto liberal del Estado-Nación, traducido en la incapacidad de los estados por abatir mediante sus proyectos educativos la miseria, la desigualdad y la polarización social.⁶⁷⁰ Frente al discurso educativo hegemónico se levanta el discurso alternativo. Pablo Gentili da cuenta de ello al explicar que:

A pesar del significativo avance de los gobiernos neoliberales, durante los últimos años América Latina y el Caribe han sido escenario de experiencias políticas que muestran la posible construcción de una alternativa democrática para

⁶⁶⁹ Alain Finkielkraut (1987), *La derrota del pensamiento*, Págs. 9-14.

⁶⁷⁰ Adriana Puiggrós (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Págs. 36.

los sistemas educativos de la región. Brasil, en particular, ha sido un espacio propicio para la proliferación de experiencias democráticas de gestión local de la educación, como, la denominada Escuela Ciudadana, de Porto Alegre; la Escuela Plural, de Belo Horizonte... Asimismo, en otros países, se implementan o han implementado propuestas educativas innovadoras, como en Ecuador, en el corto periodo de gestión de Rosa María Torres; en Buenos Aires y, recientemente, en los Ministerios de Educación de Argentina y de Uruguay; en ciudades como Bogotá y Medellín, durante los mandatos de sus gobiernos progresistas y de centro-izquierda; en la Ciudad de México, etc. Venezuela, por su parte, ha llevado a cabo, en el marco de su Revolución Bolivariana, un variado conjunto de programas y misiones que han permitido revertir la herencia de discriminación y exclusión educativa que marcó el desarrollo nacional durante la segunda mitad del siglo XX.⁶⁷¹

Sin duda Pablo Gentili expone una verdad incuestionable acerca de la importancia de las experiencias educativas innovadoras y alternativas que han surgido en América Latina, en gran medida como respuesta al embate neo-liberal que ha cubierto a casi toda la región, sin embargo, no hay que dejar de lado la advertencia que realiza François Dubet sobre aquello que constituye el advenimiento de este tipo de experiencias:

Los movimientos críticos de las instituciones pedagógicas siempre han apelado a la creación de instituciones alternativas, a menudo más 'totales', más vocacionales y más carismáticas que las rechazadas. Sólo una institución nueva puede liberar los defectos de la institución totalitaria; la crítica contra la institución escolar lleva inexorablemente a crear instituciones pedagógicas alternativas situadas bajo el amparo totémico de un padre fundador, y, en el peor de los casos, a la secta.⁶⁷²

El punto es que esas alternativas pedagógicas que nacen desde el 'afuera', cuando se consolidan tienden a establecerse como campos hegemónicos (se instalan ahora en el 'centro') que desplazan hacia la 'periferia' a aquellos discursos que estaban en un 'adentro'. En el fondo es como si el proceso de mundialización económica fuera por un lado mientras el proceso de universalización de los valores por otro. El discurso de la diferencia quiere ver multiculturalismo ahí donde el otro deja su alteridad a cambio del reconocimiento de su 'diferencia'. El discurso de la diferencia repele la barbarie neo-liberal buscando diferenciarse de ésta sin caer en cuenta que utiliza los mismos mecanismos inmunitarios:

La forma ideológica ideal de este capitalismo global es el multiculturalismo: esa actitud que, desde una hueca posición global, trata todas y cada una de las culturas locales de la manera en que el colonizador suele tratar a sus colonizados: 'autóctonos' cuyas costumbres hay que reconocer y 'respetar'. Al igual que el capitalismo global supone la paradoja de la colonización sin Estado-Nación colonizador, el multiculturalismo promueve la eurocéntrica distancia y/o respeto hacia las culturas locales no-europeas. Esto es, el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un 'racismo que mantiene las distancias': 'respetar' la identidad del Otro, lo concibe como una comunidad 'auténtica' y cerrada en sí misma respecto de la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal.⁶⁷³

⁶⁷¹ Pablo Gentili (2007), *Desencanto y utopía*, Págs. 37 y 38.

⁶⁷² François Dubet (2006), *El declive de la institución*, Pág. 44.

⁶⁷³ Slavoj Žižek (2007), *En defensa de la intolerancia*, Pág. 56.

Las ideas antes expuestas sirven como advertencia para un modelo educativo que sitúa la acción educativa desde una perspectiva que reconoce las diferencias y las desigualdades, revitaliza el hábitat comunitario como territorio de aprendizaje e intervención y propone una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, pero al mismo tiempo que tiende a cruzar determinadas fronteras sociales, educativas y políticas, corre el gran riesgo de levantar nuevas barreras entre los individuos.

El principio de flexibilidad del proyecto

Primero que nada es necesario señalar que la noción de flexibilidad del Proyecto Educativo parte del supuesto de que la realidad es una articulación de fenómenos en permanente movimiento, esta idea tiene su fundamento en los planteamientos de Hugo Zemelman quien señala que la realidad es una articulación de procesos heterogéneos que es necesario objetivar para entenderla y relacionarse con ella. La situación de objetivación de un fenómeno se determina por los ritmos temporales de su desarrollo. Asimismo, la objetivación de un fenómeno implica reconocer su distribución espacial -como los procesos macrosociales, y de aquellos que incumben a la acumulación de capital o microsociales, como el proceso de producción de una localidad- :

Si se quiere captar el movimiento de lo real, no se debe olvidar el dinamismo que caracteriza a los procesos reales; es por eso que nos referimos a la necesidad de distinguir procesos que poseen un dinamismo de transformación estructural, en el sentido de que su movimiento es independiente de la praxis social, de aquellos que constituyen una manifestación de la praxis de los sujetos sociales.⁶⁷⁴

Esta condición de lo real, requiere que se le configure como un campo de objetos susceptibles de ser construidos. En otras palabras, es necesario problematizar la realidad con base en los proyectos de los sujetos desde una perspectiva social. Marcela Gómez lo expone de la siguiente manera:

Interesa pensar la educación como un horizonte que puede aportar la potenciación de sujetos a partir de formas de razonamiento, en las que se aprehenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en la historicidad del saber y del saber hacer un marco de posibilidades que vaya más allá de las pautas culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la historia, como aquellas que la rutina y la inercias marcan cuando están asociadas a la sobrevivencia, el consumo y el mercado.

Lo antes dicho resulta central, ya que en el momento actual la cultura escolar se encuentra en una situación de tensión permanente por lo que representa situarse entre las exigencias de un contexto social móvil, flexible e incierto, caracterizado por la celeridad, la innovación tecnológica e informática, la complejidad de las sociedades, la pluralidad cultural, la fractura de los espacios públicos, la pobreza y la dependencia de los mercados y las economías por un lado, y las rutinas y dinámicas de un sistema escolar ritualista, burocrático, inflexible y poco claro en sus metas y transformaciones, por otro.⁶⁷⁵

A partir de lo anterior, el Proyecto Educativo cimenta su principio de flexibilidad, que supone en primera instancia la posibilidad de que los actores involucrados en los distintos planos del hecho educativo construyan diversos escenarios que permitan

⁶⁷⁴ Hugo Zemelman (2000), *Conocimiento y sujetos sociales*, Págs. 23 y 24.

⁶⁷⁵ Marcela Gómez Sollano (2001), "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en Marcela Gómez y Bertha Orozco (coordinadoras), *Pensar lo educativo*, Págs. 67.

trascender los límites que imponen los objetivos históricamente impuestos para el bachillerato: la formación para el trabajo y la formación propedéutica, de cara a la construcción de una dimensión formativa orientada hacia lo social, con base en la elaboración de proyectos graduales, en donde se hagan presentes otras formas de desarrollo humano, económico, social y cultural con base en la comunidad. Lo anterior tiene como base el planteamiento de flexibilidad curricular expuesto por Bertha Orozco:

Desde una perspectiva abierta, no esencialista, es posible una conceptualización más social de la flexibilidad curricular, una que no excluya lo económico, pero que no se limite ni se cierre o subordine a ello absolutamente. En este sentido, la noción tendría que abrirse a otras dimensiones de la realidad que sean incluyentes de lo social. Esta perspectiva más abierta pondría el énfasis en la historicidad y los elementos coyunturales y contingentes que influyen en la constitución del campo del curriculum. Siendo así, ya podemos atender la historicidad, que permite comprender que toda propuesta curricular se configura como proyecto político cultural mediado por nuevas formas de producción y transmisión de saberes. Esto requiere que la noción de realidad local sea el punto de partida de la construcción de los contextos y diagnósticos curriculares previos al rediseño, diseño y evaluación.⁶⁷⁶

Ahora bien, hay que anotar que al incorporar la noción de flexibilidad, el Proyecto Educativo se inscribe en esa tendencia que tomó fuerza desde la última década del siglo XX y que se ha convertido en una norma durante la primera década del siglo XXI, especialmente en los sistemas productivos y empresariales que rápidamente ha migrado a otros campos de la sociedad, como la economía, la ciencia, la tecnología y la cultura, en donde la escuela en sus diferentes niveles ha cobrado la función de asumir y reproducir esta tendencia hacia la flexibilización.

Mario Díaz Villa afirma que cada vez son más fuertes los vínculos entre flexibilidad en el campo de la economía y la flexibilidad en el campo educativo. Al respecto de este último campo sostiene que: “la flexibilidad es una expresión de las narrativas posfordistas (especialización flexible, modelo gerencialista, modelo japonés o toyotismo, p. ej.). Todas ellas han ejercido influencia en la forma y contenido de la educación”.⁶⁷⁷

Hay que recordar que para el sistema Toyota, uno de sus principios esenciales es establecer las condiciones necesarias de autogestión como principio de trabajo en los procesos de producción a cargo de los trabajadores, ello permite obtener, entre otras cosas, un máximo de flexibilidad y de rapidez en la evolución de las técnicas y en el ajuste de la producción a la demanda.

Para que este esquema de autogestión y flexibilidad sea factible y viable es indispensable que el trabajador comprenda todo el proceso de producción en el que está inscrito y no sólo una parte, por consecuencia, se requiere que el trabajador esté aprendiendo permanentemente nuevos y más complejos conocimientos para poder asimilarlos, analizarlos y discutirlos con sus compañeros. Sin embargo, para que el trabajador pueda comunicarse con sus compañeros es necesario que domine ciertas habilidades de su propia lengua, así como un cierto nivel de razonamiento lógico para que pudiese expresarse y trabajar en equipo.

⁶⁷⁶ Bertha Orozco Fuentes (2001), “Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista”, en Marcela Gómez y Bertha Orozco (coordinadoras), *Pensar lo educativo*, Págs. 162-172.

⁶⁷⁷ Mario Díaz Villa (2005), “Presentación”, en René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño (compiladores), *Flexibilidad académica en las instituciones de educación superior*, Pág. 5.

A partir de lo antes señalado quizás pueda entenderse la sentencia que hace Manuel Pérez Rocha al decir que el sistema educativo mexicano es un sistema industrializado y corporativo (educación tradicional), que bien puede ubicarse en el modelo fordista de producción. Ante esto, Pérez Rocha propone un modelo educativo (Propuesta Educativa) que intenta rescatar los principios del liberalismo mexicano del siglo XIX, así como de la pedagogía crítica estadounidense, entre otros aspectos. En contraste, el Proyecto Educativo propone como alternativa a la educación industrializada un modelo con base en la noción de flexibilidad que, en poco o en mucho, recae en los principios que se desprenden del sistema Toyota (postfordista).

Es en este sentido que deben entenderse las palabras de la ex directora general del IEMS al respecto de la flexibilidad, el proyecto Educativo y los actores involucrados en los procesos educativos: “El sistema es muy flexible en muchos aspectos... pero esa flexibilidad lo que implica es una autodisciplina de todos los actores del sistema educativo en particular de los estudiantes”.⁶⁷⁸

Por último, hay que señalar que los caminos que toma la noción de flexibilidad en el campo educativo no son unidireccionales. Para ciertas instituciones, especialmente las de nivel superior, pero no sólo en estas, la flexibilidad significa adaptarse al mercado laboral y hacer más atractiva la vinculación y permanencia de los estudiantes en los programas diseñados para tal fin. Para otras instituciones la flexibilidad representa la oportunidad de desarrollar una cultura crítica, menos relevante para el mercado, más autónoma de éste y más centrada en un tipo de formación que se ha venido llamando ‘integral’ (social, cultural, política e intelectual).⁶⁷⁹

Estructura curricular

Como se señaló anteriormente el apartado de la estructura curricular conserva casi íntegramente los planteamientos elaborados en la Propuesta Educativa, salvo por dos aspectos que se introducen: competencias y campos de formación.

- *Competencias*

La introducción en el Proyecto Educativo de la noción de competencia se desprende de los planteamientos de Cecilia Braslavsky, para el ámbito latinoamericano y Philippe Perrenoud, en un plano referencial más general, el de la unión europea.

Para Cecilia Braslavsky:

Se anticipa que en el futuro cada persona tendrá que cambiar de profesión varias veces en su vida. Se sabe también que habrá que inventar trabajo o abandonar la utopía del pleno empleo reemplazándola por la utopía de la multiactividad y de la disociación del ingreso para la satisfacción de las necesidades básicas respecto de las oportunidades de desempeñar un trabajo productivo. Procesos tales como las migraciones, la coexistencia en espacios reducidos de culturas muy diferentes y la aceleración en la conformación de culturas generacionales hacen más evidentes las diversidades y también acrecientan la incertidumbre.⁶⁸⁰

⁶⁷⁸ Entrevista realizada a la matemática Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo, ex directora general del IEMS, realizada en 2011. Disponible en: <http://academicos.iems.adu.mx/www/videos/01DrBazan/DialEMS/06DrBazan.swf>.

⁶⁷⁹ Mario Díaz Villa, *op. cit.*, Pág. 7.

⁶⁸⁰ Cecilia Braslavsky (1999), *Re-haciendo escuelas*, Págs. 28 y 29.

Teniendo como referente el escenario arriba señalado, la autora introduce su propuesta de competencias desde una perspectiva en la que el individuo debe hacer sobre sí mismo un trabajo formativo que lo lleve a ser competente y explica:

Las personas competentes se referencian en la capacidad de resolver situaciones problemáticas de manera satisfactorias para los involucrados” Y añade: “Los sujetos competentes no necesariamente deben ser eruditos. No se requiere privilegiar la posesión de información que de todos modos será rápidamente caduca. Pero sí deberán dominar las estrategias de búsqueda y de procesamiento de información –en permanente crecimiento y renovación- que necesitarán para hacer frente a lo inesperado.

Ya entrando en el terreno educativo presenta su propuesta:

Una buena experiencia educativa es uno de los únicos caminos posibles para elevar los niveles de competencia a través de una acción planificada y sistemática. De esta manera, después de varias elaboraciones, se propone que las competencias se pueden analizar desde dos entradas diferentes. La primera es desde la persona que las desarrolla. La segunda es en los ámbitos donde las aplica. Desde la perspectiva de la persona que construye su competencia se pueden distinguir diferentes dimensiones: 1) cognitiva, 2) metacognitiva, 3) interactiva, 4) práctica, 5) ética, 6) estética, 7) emocional y 8) corporal. “Desde la perspectiva de los ámbitos de realización de estas competencias, se pueden distinguir: a) el ámbito de la naturaleza, b) el de la sociedad, c) el de las creaciones simbólicas y d) el de las creaciones artificiales o tecnológicas.”⁶⁸¹

Por otra parte, la propuesta discursiva sobre las competencias de Philippe Perrenoud sostiene que:

Sólo existen competencias estables si la movilización de los conocimientos va más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar y poner en acción los esquemas creados... En su concepción piagetana, el esquema, como estructura invariable de una operación o de una acción, no condena a una repetición idéntica. Permite, al contrario, a costa de realizar adaptaciones menores, enfrentar una variedad de situaciones con la misma estructura. Es, en cierto modo, una trama, de la que nos alejamos para considerar la singularidad de cada situación. Así, un esquema elemental, como beber en un vaso, se adapta a vasos de formas, pesos y contenidos diferentes”. Tales esquemas se adquieren con la práctica, lo que no significa que no se apoyen en una teoría. Estos conservan, como todos los demás, en la práctica, sin que sea necesario que el individuo que los posee tenga conciencia de su existencia, aún menos de su funcionamiento o de su génesis.⁶⁸²

A continuación el autor puntualiza:

Al momento de nacer, disponemos de ciertos esquemas hereditarios, muy pocos, y continuamente estamos creando más. El conjunto de esquemas conformados en un momento de nuestra vida forma lo que los sociólogos, con Bourdieu, denominan el hábito, definido como un pequeño grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin construir jamás principios explícitos o un sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y

⁶⁸¹ Ibidem. Pág. 33.

⁶⁸² Philippe Perrenoud (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Págs. 28 y 29.

hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma. Estos son esquemas que nos permiten movilizar conocimientos, métodos, informaciones y reglas para enfrentar una situación, puesto que esta movilización demanda una serie de operaciones mentales de alto nivel... Diría más bien que una competencia organiza un conjunto de esquemas.⁶⁸³

Desde estos dos discursos sobre las competencias se puede diferenciar, por un lado, que se propone estructurar el currículum con un carácter flexible que permita ir más allá de una formación centrada en los procesos cognitivos, sino que, como señala Braslavsky, se dé igual peso a los aspectos estéticos, éticos, metacognitivos, prácticos, emocionales y curriculares. Por otro lado, los ámbitos en los que se manifestarían dichas competencias, sugieren el lugar dentro y fuera de la escuela, para aterrizar las competencias antes mencionadas.

Pese a lo anterior, es indispensable puntualizar que el planteamiento de las competencias que expresa el Proyecto Educativo no establecía un discurso institucional ni orientaba la elaboración de un currículum por competencias. Y aunque se tenía pensado trabajar en ese sentido, en el momento en que se elaboró el documento no había condiciones para poner en marcha un trabajo de esa envergadura, simplemente porque no existía una construcción teórica, ni metodológica, ni las condiciones institucionales para elaborar un currículum por competencias.*

Además, se tenía claro que no bastaba lo que proponía la OCDE (Perrenoud), ni la UNESCO (Braslavsky) sobre las competencias. Lo importante, quizá lo único, era que fueran los actores que participan en los procesos educativos quienes propusieran la viabilidad de una educación por competencia y su posible definición. Hay dos razones para plantear las cosas desde este plano.

La primera la brinda Gimeno Sacristán:

Si tan decisivo es el enfocar el mundo de la educación a través de este nuevo discurso de las competencias, deberíamos saber con claridad y con la mayor exactitud posible desde qué referencias partimos y, si se trata de competencias básicas, al menos tendríamos que conocer el mapa de las mismas, saber cuáles y cuántas son, cuál es su campo de aplicación y la extensión del mismo o si son independientes unas de otras. Si no establecemos un lenguaje común en torno a estos temas no nos entenderemos.⁶⁸⁴

La construcción de un lenguaje común sobre las competencias sugiere ir más allá de discusiones sobre qué modelo de competencias adoptar, cómo redactarlas y cómo evaluarlas o cuáles se ajustan más al Proyecto Educativo. La discusión de ese lenguaje común con respecto a las competencias debe propiciar un debate epistemológico sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza y a partir de allí extender el campo de discusión hacia dimensiones relacionadas con la escuela, la institución y por supuesto, la política educativa. ¿Por qué? Aquí yace la segunda razón por la cual se tiene que llevar a cabo una discusión colectiva en torno a las

⁶⁸³ Ibidem. Pág. 30.

* Un año antes de elaborarse el Proyecto Educativo, las academias de profesores de todos los planteles habían realizado una revisión a sus programas de estudio; si bien algunas habían abordado el tema de las competencias, con distintos avances, no fue un objetivo de dicha revisión. Al final de dicha revisión, los programas de estudio mantuvieron el enfoque por objetivos de aprendizaje.

⁶⁸⁴ Gimeno Sacristán (2008), "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Pág. 40.

competencias y la respuesta la plantea Ángel Pérez Gómez al respecto de lo que está en juego con el discurso sobre las competencias:

Adoptar las competencias llave o básicas ha de suponer un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar. No es una modificación cosmética y superficial. Supone establecer el aprendizaje activo del conocimiento útil como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículum, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contenidos escolares y la propia función docente.⁶⁸⁵

El problema no está en poner sobre la mesa el concepto de competencias, sino en la responsabilidad con la que se presenten. Descalificar el discurso de las competencias y reducirlo a una simple moda, es no querer ver las dimensiones políticas, sociales económicas que subyacen en este discurso. La fiebre que causó la tecnología educativa en los setentas y ochentas, fue eso, una fiebre que intentó dar respuesta a un modelo económico y que se esfumó rápidamente, pero malogró al sistema educativo que adoptó este enfoque porque lo introdujo a las aulas irreflexivamente.

Lo mismo pasa con el discurso de las competencias, sólo que a diferencia de la tecnología educativa y sus objetivos de aprendizaje, los cuales se definían desde una perspectiva “científica”, industrializante y psicologista de la educación, las competencias tienen un claro sustento político y social.

En un plano general, las competencias sirven de referente, quiéralo o no, del sistema educativo nacional, para que organismos internacionales como la OCDE realicen evaluaciones sobre los sistemas educativos de los países miembros de este organismo (pruebas PISA); evaluaciones que buscan medir y ranquear el nivel de competencias sobre la lectura, el razonamiento lógico o la escritura de los estudiantes de esos sistemas educativos. El lugar que ocupe cada país en esta evaluación (México siempre se pelea enconadamente el último lugar con Turquía u otro país con menos desarrollo) propicia un conjunto de cuestionamientos sobre la inversión que hace el país en educación, en la formación del docente, en la innovación tecnológica, es decir, en la calidad, lo que sea que esa palabra quiera decir.

En un plano particular, el discurso de las competencias y específicamente, la tarea de definir las conlleva una problemática que trasciende el campo educativo y se instala en el plano de las desigualdades sociales y económicas. Philippe Perrenoud lo expone claramente.

¿Quién está capacitado para definir a las competencias clave que todos necesitan para vivir en el siglo XXI? No basta con que los expertos definan un marco conceptual y metodológico. Es una cuestión tanto ética como política. Ninguna lista de competencias clave surge espontáneamente a partir de la observación de las prácticas sociales y las tendencias de las sociedades. ¿Qué características deben tener quienes determinan esa lista y de qué premisas parten? ¿Podrán superar la tentación de proteger sus propios valores, sabrán y querrán hacerlo? Si son varias personas ¿serán suficientes para garantizar que son representativas? En la actualidad, los sistemas educativos continúan invirtiendo grandes recursos en la capacitación de una minoría con un nivel de educación alto, mientras que otra minoría no adquiere ni siquiera adquiere las competencias básicas. La democracia no consiste únicamente en capacitar a una élite científica y tecnológica para que conserve su nivel en los mercados económicos mundiales.

⁶⁸⁵ Ángel Pérez Gómez (2008), “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, en Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Págs. 86 y 87.

¿Qué otra finalidad puede tener la definición de las competencias básicas si no es movilizar todos los recursos necesarios para permitir que todos los ciudadanos las adquieran, en primer lugar y de manera más urgente aquellos que hasta el momento no las han adquirido? Los ricos, bien educados, bien parecidos e inteligentes no necesitan ningún cambio en el sistema educativo, ya que pueden, en su familia, en la escuela y en todas partes, adquirir las competencias necesarias para tener garantizado el éxito y el poder. Definir las competencias básicas, por lo tanto, no es un juego intelectual si puede, incluso de una manera mínima, afectar la política educativa y el objetivo de los sistemas educativos.

El conocimiento de una sociedad muy rara vez es desinteresado. Contribuye a mantener o a cambiar el statu quo y a legitimar o desafiar las políticas y legislaciones sociales públicas, así como las estructuras y estrategias de los negocios, hospitales, partidos políticos, sindicatos, administraciones y todas las instituciones de las que dependen los ciudadanos. El concepto de competencia, según lo definen la psicología, la lingüística y la sociología o la antropología cognitiva, no es la excepción de esta regla.⁶⁸⁶

A partir de lo expuesto por Perrenoud es sencillo comprender la trampa que subyace en esas comparaciones que se realizan una vez que se expresan los resultados de las pruebas PISA. Las competencias que se valoran están definidas por unos agentes que utilizan parámetros de sociedades desarrolladas, con escuelas en condiciones desarrolladas y con sujetos con modos de vida desarrollados. Salvo alguna excepción, los estudiantes de un país del Tercer Mundo (o *periférico*, como hoy se dice) que no cuentan con esas condiciones de vida, por supuesto que no van a obtener una valoración favorable. Los criterios con los que se formulan las competencias están ligados a un proceso desvinculado con los resultados que arroja el mecanismo de evaluación de las pruebas PISA; ello conlleva a cuestionar seriamente si es realmente justo dicho mecanismo.

Ahora bien, hay otro rasgo de la educación por competencias que es necesario advertir. Al situarse el discurso de las competencias en un marco global de incertidumbre y de caducidad inmediata de los conocimientos (Braslavsky), así como de deslocalización –las competencias tienen que moverse- como criterio para su expresión (Perrenoud), las competencias se inscriben como una técnica, más bien, como un mecanismo de gobernabilidad inscrito en el campo educativo (en el currículum, en la política educativa, en la práctica docente, etcétera), cuya base es el principio de autorresponsabilidad.

En este sentido, el principio de autorresponsabilidad no sólo responde a los imperativos del capital financiero, a la máxima ganancia y la explotación, también exige de los individuos el imperativo categórico de ser competitivos, competentes, flexibles, emprendedores, conscientes de que los riesgos, antes colectivos, ahora son sólo “sus” riesgos. Ser autorresponsable implica estar des-vinculado, des-ligado, des-localizado de todo marco referencial que no sea el propio individuo. Implica, además, estar en una condición de absoluta independencia, material, psicológica, simbólica y social. Situar a las competencias en el núcleo del proceso educativo para organizar y unificar el currículum, la gestión escolar, las normas, la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes implica que todos estos ámbitos educativos se ordenen en la misma coordenada incierta, inmediata y deslocalizada de las competencias.

⁶⁸⁶ Philippe Perrenoud (2004), “La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo o cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso”, en Simone Rychen, Dominique y Laura Hersh Salganik (coordinadoras), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, Págs. 216-219.

Bajo esta condición, donde nada está arraigado, nada es perdurable y nada remite a un solo lugar, se puede ejercer con mayor alcance y profundidad la administración de la población que participa en el sistema educativo, ya sea para seleccionar su acceso a ciertos niveles educativos (Examen Único de CENEVAL), para valorar el desempeño de las escuelas, clasificarlas y otorgarles estímulos financieros (prueba Enlace), para diagnosticar la pertinencia de la formación de una población respecto al sistema productivo y con relación a otras naciones (pruebas PISA); para gestionar el nivel de desempeño de los docentes; definir a quiénes se les otorgan y mantienen los estímulos económicos (becas); para decidir a quienes se les expulsa de la escuela y quienes no; para evaluar la conducción de los centros escolares, el funcionamiento de las instituciones y el financiamiento al sistema educativo en todos sus niveles.

- *Campos de Formación*

Otro elemento del Proyecto Educativo que no aparece incorporado en la Propuesta Educativa la idea de campos de formación, cuyo contenido aparece sólo como un bosquejo de un planteamiento mucho más amplio.

El que aparezca sólo un esbozo de los campos de formación en el Proyecto Educativo responde a dos situaciones que son necesarias explicar. En primer lugar, la idea de campos de formación es una noción que surge ya muy entrado el desarrollo del documento, su discusión y socialización no fue lo suficientemente amplia como se hubiera deseado. En realidad, la reflexión y discusión sobre los campos de formación se llevó a cabo de forma más profunda una vez que se concluyó el Proyecto Educativo, en la que participaron consultores (asesores de cada materia) y pedagogos de la institución.

La segunda situación tuvo que ver con la ausencia de un Plan de Estudios del que históricamente ha carecido el IEMS. La ambigüedad que representaba la ausencia de este instrumento curricular daba pie a la formulación de la propuesta de campos de formación, sin embargo, por su complejidad, también implicaba un conjunto de ajustes al currículum del cual sólo se tenían el mapa curricular y los programas de estudio. Pero es necesario aclarar que la mayoría de los planteamientos que a continuación se presentan se elaboraron fuera de la institución después del 2006, cuando concluyó la gestión de la matemática Guadalupe Lucio.

La propuesta de campos de formación era la forma de aterrizar en el currículum las orientaciones filosófica, social y pedagógica del Proyecto Educativo. En otras palabras, no se puede entender el sentido de los campos sin los referentes marcados en estas orientaciones. Los campos de formación se componen de dos planos argumentativos: aquel que responde a un discurso vinculado con la relación escuela-comunidad, y otro que busca articular el currículum, los procesos y las relaciones de los individuos en un plano que trascendiera lo escolar. El argumento sobre la escuela-comunidad parte de la premisa de que la comunidad es un lugar susceptible de rearticulaciones y resignificaciones posibles de detonar a partir de la intervención que en ésta se realice por agentes que tengan algún tipo de relación con ella. En este sentido, los campos de formación tienen su fundamento en la idea de intervención en lo social, la cual se sitúa conceptualmente a partir de la crisis del Estado benefactor.

En efecto, a mediados de 1970, el Estado benefactor se denuncia desde las esferas neo-liberales como una instancia carente de representatividad y legitimidad social, lo que revelaba, a su vez, la insuficiencia de sus instituciones que intervenían en lo social. Ahora bien, esta intervención en lo social a cargo del Estado tenía como propósitos, por un lado, el sostenimiento de la construcción contractual de la sociedad,

es decir, la intervención se dirigía a atender a los intereses de los grupos dominantes de la sociedad y eliminar la amenaza que representaban para estos grupos aquellas poblaciones cuyas características eran la pobreza, la marginación, la delincuencia, los que carecían de propiedad privada o de empleo, los enfermos y todos aquellos que no participaban de la fuerza productiva de la sociedad. Por otra parte, la intervención social del estado se centraba en la construcción de la sociedad desde las relaciones, los vínculos y los lazos sociales, lo que requería que las instituciones del Estado accedieran a los espacios microsociales donde los individuos construían su cotidianidad, a partir de lo cual, la intervención sólo se consideraba un dispositivo para fortalecer protagonismos locales en una determinada comunidad.⁶⁸⁷

Con base en lo anterior se puede entender a la comunidad no como algo dado sino como una construcción social, como movimiento dinámico, como relación y presencia, como exigencia política y ética y como lugar de diversos entramados, abierta al otro como condición para la construcción de lo común.⁶⁸⁸ Sólo desde esta premisa se puede pensar la intervención en la comunidad como una forma de intervenir en lo social por parte de diversos agentes que pueden desempeñar diversas tareas, ya sea para estudiar y mejorar ciertos procesos según los intereses, modos y alcances que dicte la población o simplemente para acompañar propuestas elaboradas por la comunidad. Esta construcción entre intervención en lo social, desarrollo y comunidad esta mediada por la construcción de múltiples relaciones entre los individuos involucrados cuya base es un proceso educativo en el que se propicie y fortalezca la participación e implicación de todos los actores, la creación de contextos favorables para la construcción de vínculos sociales, la puesta en marcha de procesos de desarrollo comunitario, el aprendizaje de métodos y técnicas y el establecimiento de compromisos consensuados.⁶⁸⁹

Por lo tanto, el vínculo escuela-comunidad debe entenderse a partir de su articulación dinámica:

La escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones”.⁶⁹⁰

Con ello se descartaba el concepto de comunidad como el lugar en donde transcurre el tiempo lineal, espacio de descanso y tranquilidad al que acuden sus miembros en momentos de turbulencia, en donde se sacrifica la libertad para sentirse seguro; y en donde, para experimentar un sentimiento de arraigo se tiene que desconocer la relación con el otro, el otro como extranjero.⁶⁹¹

A partir de lo anterior, los campos de formación se establecen como el punto de conexión entre la escuela y la comunidad, para impulsar un tipo de formación más allá de sus condicionantes históricos: formación para el trabajo o su carácter propedéutico, y sin desconocer este último punto, se apuesta por una formación que habilite a los jóvenes como actores que pueden producir diversos entramados más allá de sus condiciones concretas de existencia, es decir, que puedan incidir en la transformación de su entorno a partir de la puesta en marcha de diversos proyectos personales.

⁶⁸⁷ Alfredo Carballeda (2007), *La intervención en lo social*, Págs. 60 y 61.

⁶⁸⁸ Joan Subirats (2002), *Gobierno Local y Educación*, Pág. 31.

⁶⁸⁹ Sandra Costa i Cámara, y Esther Gil Pasamontes (2008), “Los planes comunitarios y otras acciones sociales en el territorio: una mirada socioeducativa”, en Pilar Heras i Trias (coordinadora), *La acción política desde la comunidad*, Pág. 142.

⁶⁹⁰ Joan Subirats, *op. cit.*, Pág. 42.

⁶⁹¹ Zygmunt Bauman (2006), *Comunidad*.

Para llevar a cabo este planteamiento es necesario reconocer las condiciones en las que parten los estudiantes del bachillerato, en este sentido, Olga Nirenberg, retomando a Alain Touraine advierte que se necesitan tres ingredientes para producir un actor social: tener objetivos personales, poseer capacidad de comunicar y gozar de conciencia de ciudadanía. No obstante, el primero de estos es el más difícil de adquirir para los jóvenes, porque se encuentran en condiciones de exclusión social ya que el mundo global sólo los considera importantes en la medida en que se vuelven consumidores de “cultura”, lo que imposibilita que este sector logre la transformación de sus deseos en proyectos realistas.

Nirenberg agrega que esta dificultad de pensar proyectos depende sobre todo del espacio de protección, seguridad e iniciativa que haya tenido el joven durante sus primeros años de vida. De allí la importancia del papel, que aunque sea en una etapa más tardía, puedan desempeñar los educadores, y no sólo éstos, al proveerlos de la seguridad y confianza que en muchos casos no recibieron de sus padres de forma adecuada y oportuna.⁶⁹²

Pensar los campos de formación es pensar el todo institucional del quehacer educativo que en gran medida es el detonador de las iniciativas que pueden provenir de los estudiantes, o por el contrario, el inhibidor de las mismas. No sólo se trata de aprender saberes para que los jóvenes intervengan en la comunidad, representa, primordialmente, que se sean cobijados por la institución que los prepara para dicha empresa. Los jóvenes necesitan sentir que sus decisiones influyen en los acontecimientos que afectan su vida colectiva a través del reconocimiento institucionalizado de sus propuestas.

Intervenir en la comunidad significaría poner en marcha proyectos en este terreno, por ello, la intencionalidad de los proyectos se encaminaría a la continuación de estudios de nivel superior, e igualmente, para impulsar acciones que articulen diversos actores y esfuerzos para dar respuesta a diferentes situaciones. Sin importar la ruta, se buscaría que con cada proyecto se articule a un conjunto de actores que se desenvuelvan en distintos planos de la realidad, de cara a la activación de un capital social que posibilite el desarrollo de los elementos inherentes a cada campo de formación (por ejemplo, salud, derechos humanos o medio ambiente).

La intervención en la comunidad a través de la puesta en marcha de diversos proyectos de cara al desarrollo de un capital social, debe entenderse, primero que nada, como la construcción de un conocimiento sobre la vida cotidiana de los sujetos sobre los que se interviene, y el territorio en el que éstos se desenvuelven. En palabras de Alfredo Carballada:

Desde la intervención en espacios microsociales la mirada a la cuestión de la solidaridad permite reflexionar acerca de los lazos sociales y de la sociabilidad que éstos fomentan. No se trata de recuperar la visión de solidaridad orgánica o mecánica, presente en el pensamiento de Émile Durkheim, sino de visualizar los lazos sociales desde las relaciones informales que se construyen en el espacio de la vida cotidiana.⁶⁹³

Los lazos sociales que tienen un carácter informal, coyuntural y temporal deben articularse a través de los proyectos con la presencia del capital social existente. Para Foti y Caracciolo existen relaciones sociales de producción y circulación de bienes y

⁶⁹² Olga Nirenberg (2006), *Participación de adolescentes en proyectos sociales*.

⁶⁹³ Alfredo Carballada, *op. cit.*, Pág. 124.

servicios económicos que se expresan como capital económico. Otras relaciones de producción y circulación de conocimientos y bienes culturales, entendidas como capital cultural; además se suman relaciones de producción y circulación de poder, entendido como capital político; y finalmente relaciones de producción y circulación de articulaciones entre organizaciones, entendidas como capital social.

Para esta autoras, el capital social se concibe como la vinculación social que se establece entre dos o más organizaciones, que se juntan con el fin de realizar determinadas prácticas e instrumentar una serie de recursos en común para la obtención de un beneficio u objeto superior al que puede alcanzar cada una de las organizaciones por separado.⁶⁹⁴

Desde una perspectiva cultural, pueden distinguirse dos tipologías de capital social: individual y comunitario. Tanto el capital social individual como comunitario son partes de la cultura compartida y hasta cierto punto internalizada por los individuos que componen la comunidad.

A la luz de lo anterior, y siguiendo nuevamente a Nirenberg, los proyectos elaborados desde los campos de formación tendrían como perspectiva generar un sistema de solidaridad que opere sobre la estructura y sobre los valores de un sistema de intereses, llamado a priori, comunidad, lo que daría como resultado un proceso denominado “formación de áreas de igualdad”. Dado que la comunidad es una estructura de desigualdades, la conformación de un sistema de solidaridad que actúe sobre dicha estructura, en la medida en que en el área de acción en la que se desarrolle el proyecto, las desigualdades serían puestas entre paréntesis. La solidaridad se haría concreta a partir de la asociación entre iguales frente a objetivos y actividades específicos.

Por lo que los proyectos, en tanto escenarios donde interactúen distintos actores sociales alrededor de ciertos intereses particulares, generarían áreas de igualdad, las cuales facilitarían la emergencia y consolidación de los involucrados como actores sociales que podrían tener presencia y visibilidad en el espacio público, aunque los intereses y objetivos fundacionales no permanecieran constantes a lo largo del tiempo.⁶⁹⁵

En este orden de ideas, se consideraba fundamental, que el IEMS estableciera diversos vínculos, acuerdos y convenios de cooperación con diversas instancias del gobierno local y federal, incluyendo las delegaciones políticas y los municipios de la zona conurbana, en sus distintos niveles, también con ONG’s, con instituciones de educación superior y con el sector productivo, esto con el fin de establecer una red interinstitucional que aportara, en diferentes márgenes, financiamiento, programas, estímulos y asesoramiento, todo ello para contar con las condiciones necesarias que permitieran la instrumentalización de los proyectos que los jóvenes desarrollarían en los campos de formación.

Los proyectos de los jóvenes lograrían ser un elemento articulador de los programas que el GDF ofrece la ciudadanía; no sólo en el caso del financiamiento, también en toda la gama de servicios sociales, salud, educativos, culturales, entre otros., ya que permitiría a cada joven elaborar y proponer su proyecto a la comunidad, y ésta última tendría las condiciones para instrumentarlo en su localidad.

⁶⁹⁴ Mercedes Caracciolo y Foti, María del Pilar (2005), *Economía solidaria y capital social*, Págs. 48-50.

⁶⁹⁵ Olga Nirenberg, *op. cit.*, Págs. 116 y 117.

En otro nivel de gobierno, los programas de las Delegaciones para atender a la población dentro de su territorio, podrían articularse con los proyectos elaborados por los jóvenes y apoyar a éstos en el trabajo en la comunidad. Asimismo, los jóvenes y las comunidades tendrían un interlocutor inmediato que orientara, diera seguimiento y acompañara los proyectos de cada comunidad, así como los resultados que el proyecto arroje. En cuanto a las Organizaciones No Gubernamentales, no sólo podrían apoyar con financiamiento y asesoría, sino que también podrían establecer junto con las comunidades diversos mecanismos de evaluación de los proyectos en función del impacto que generados en las localidades.

Para las instituciones de educación superior la implementación de los proyectos supondría el intercambio de experiencias en el orden de lo curricular, lo comunitario, de lo escolar, y con el enfoque de sus propios proyectos educativos, así como la posibilidad de establecer en conjunto proyectos académicos. Finalmente, la iniciativa privada no sólo podría apoyar con algún tipo de financiamiento para que los jóvenes de la localidad desarrollaran sus proyectos, también se podrían establecer redes de cooperación con miembros de la comunidad, en función de éstos mismos proyectos, ya sea como mecanismos de promoción, de participación directa en el propio proyecto, incorporando los saberes y prácticas que se deriven de los proyectos en sus mecanismos de producción y servicios.

En el plano curricular, se consideraba necesario que en el mediano plazo, la estructura por asignaturas del Proyecto Educativo, tuviera un ajuste para establecer una estructura curricular mixta: por asignaturas y modular.

Asimismo, se proponía que los estudiantes cursaran sus asignaturas desde la perspectiva de cada disciplina y en la parte final del semestre, se organizara una forma de trabajo multidisciplinario en un módulo constituido por un eje integrador, el cual articularía un conjunto de saberes de diferentes disciplinas del mismo semestre. A partir de este eje integrador se propiciaría el desarrollo de proyectos relacionados con los aprendizajes de las asignaturas correspondientes al semestre en curso. Paralelamente, se favorecería el trabajo colegiado de los docentes desde una perspectiva multidisciplinaria.

Con lo anterior se establecerían las condiciones para que estudiantes y docentes trabajaran desde el primer semestre en la construcción de proyectos, desde una perspectiva multidisciplinaria. De esta forma, los proyectos de los dos primeros semestres darían prioridad al desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, así como el razonamiento lógico-matemático y la cultura científica.

En el tercero y cuarto semestres los proyectos darían prioridad a los saberes de las disciplinas correspondientes a esos semestres, ya sea de ciencias y de humanidades, mientras que en los últimos dos semestres, los proyectos se orientarían al desarrollo de un conjunto de saberes de acuerdo al campo de formación elegido. En este punto en particular, los campos formativos estarían conformados por módulos multidisciplinarios, los cuales se configurarían a partir de una base de saberes pluridisciplinarios que los estudiantes desarrollarían, de acuerdo a la orientación social de cada campo, como salud, medio ambiente, empleo, educación, vialidad, comunicación, cultura, tecnología, entre otros.

El conjunto de disciplinas que conformarían un módulo multidisciplinario, se articularían, al igual que en los semestres anteriores, a través de un eje integrador que facilitaría la integración de los saberes de dichas disciplinas, mediante el diseño e instrumentación de diversos proyectos a cargo de los estudiantes. Cada una de las disciplinas que compondrían un módulo tendría como objetivo propiciar saberes que el

estudiante tendría que integrar y representar mediante la elaboración de un proyecto dirigido a la comunidad. Cada módulo multidisciplinario tendría un tiempo específico para su desarrollo y guardaría correspondencia con los otros módulos que integran el campo de formación. Cada disciplina trabajaría con programas guías, entendidas éstas como propuestas metodológicas en las que se enlazan las diversas actividades de aprendizaje, de cara al desarrollo de diversos saberes propios de cada módulo.

El empleo de los programas guía permitiría a los docentes considerar, de forma individual y colegiada, las estrategias de enseñanza que correspondientes a aquello que se esperaría que los estudiantes aprendieran. Esto demandaría un dialogo permanente entre las disciplinas para definir los ejes integradores, así como para establecer los criterios para dar seguimiento a la elaboración de los proyectos de los estudiantes; tarea que implicaría articular de forma sistemática y organizada los contenidos y los saberes, en un marco multidisciplinar más amplio que permitiera su apropiación, integración y movilización de parte de los estudiantes.

Es necesario reiterar que los planteamientos antes mencionados sobre los campos de formación son una propuesta que busca dar continuidad al trabajo que en su momento se desarrolló sobre este tema en el IEMS y que ha quedado pendiente hasta la administración de Bazán Levy.

El proceso educativo

Sobre este apartado del Proyecto Educativo se abordan tres aspectos: a) la relación docente-estudiante, b) el proceso de certificación, particularmente en lo que concierne al Problema Eje, y c) los campos de formación. En cuanto a los planteamientos sobre la tutoría y la evaluación de los aprendizajes se abordaran en los capítulos concernientes a estos rubros.

- *Relación docente-estudiante*

El punto principal sobre la relación docente-estudiante radica en el desplazamiento que se hace sobre la condición del sujeto estudiante y las condiciones que permiten la apropiación del conocimiento. En la Propuesta Educativa colocaba al estudiante como el sujeto central de los procesos formativos, en otras palabras, la institución y con ello los docentes, se sitúa como un agente que confirma esta centralidad a través del cumplimiento de funciones específicas. A esta centralidad del estudiante se le agrega una responsabilidad intransferible sobre su aprendizaje. Lo que conlleva un reconocimiento a priori de un conjunto de derechos, que tarde o temprano predominan sobre dicha responsabilidad.

En esta idea subyace un replanteamiento con dos caras: político y pedagógico, que se instala frente al papel que históricamente se le había asignado al estudiante con relación al saber y sus formas de transmisión. Es decir, el estudiante como ente pasivo, que no participa de su aprendizaje, sino que se subordina a una fracción de saber sobre una disciplina que prescribe el profesor en el espacio del aula. Se problematiza esta condición del estudiante desde una perspectiva político-pedagógica, en el momento en que se instala al estudiante como responsable de su aprendizaje y el eje de las acciones institucionales, incluyendo la conducción de ésta a partir de su participación en los consejos internos del plantel. En palabras de Moacir Gadotti:

El alumno aprende sólo cuando se torna sujeto de su aprendizaje. Y para que esto ocurra necesita participar en las decisiones que tiene que ver con el proyecto de la escuela, que forman parte también del proyecto de su vida. No hay educación

ni aprendizaje sin sujeto de la educación y del aprendizaje. La participación pertenece a la propia naturaleza del acto pedagógico.⁶⁹⁶

La paradoja es que al centrar todo el sistema en el estudiante, de pronto todos los agentes que se mueven a su alrededor adquieren mayor relevancia que éste:

Todo es para el alumno, por supuesto. Pero a pesar de que sabemos que la política educativa, las instituciones, el curriculum, las reformas, los profesores, etc., son para los sujetos-alumnos, el punto de vista desde el que se plantean los problemas muestra otras prioridades, tanto en el discurso como en las prácticas. Alguien dijo que cuanto más bajo estatus tiene uno en educación, tanta mayor probabilidad tiene de ser objeto de investigación.⁶⁹⁷

En el Proyecto Educativo, en cambio, la condición del sujeto estudiante como eje central de los procesos formativos, escolares e institucionales sugiere un problema filosófico. Para el filósofo francés, Alain Finkielkraut, la actual exigencia de situar al estudiante en el centro del sistema educativo, como si antaño se colocaran allí lámparas o macetas, tiene realmente como finalidad sustituir la obligación impuesta al alumno de escuchar a los profesores, por la obligación exigida a éstos de escuchar a los jóvenes. “Lo que liberaba al alumno es vivido por los jóvenes y por la opinión como una dominación cada vez menos soportable. Las horas de estudio son ya sólo horas de trabajo y el propio trabajo no es más que una fuerza ajena, opresiva, exterior a la verdadera vida”. Acerca del estudio, el filósofo declara:

Ayer, cada asignatura hacía sus cuentas y presentaba sus dolencias particulares. Hoy en cambio, todas las inquietudes convergen: los profesores de matemáticas, de biología, de historia descubren igualmente que los alumnos no comprenden bien los enunciados de los problemas que tienen que resolver. La primera transmisión de todas, la de la lengua, no se ha producido. Los profesores se dirigen a sus alumnos en una lengua que creen común y, más tarde o más temprano, se dan cuenta de que hablan en una lengua extranjera.⁶⁹⁸

La transmutación de los valores acerca del papel del alumno como objeto central de lo educativo conlleva un dejo de nihilismo pedagógico, aludiendo a Nietzsche. Un sin sentido para el estudiante si el estudio no se ajusta a su posición, y un estado creciente de impotencia para los docentes que no atinan como ajustarse a este reposicionamiento. El filósofo André Glucksmann profundiza en esta dislocación entre el alumno y el docente:

A veces el niño es el futuro del hombre y los maestros deben plegarse ante su espontaneidad a expensas de una enseñanza considerada árida y oprimiente. A veces el futuro del niño es el hombre, y los maestros deben reafirmar su competencia, la del conocimiento. Esta perpetua oscilación entre teorías espontaneístas y programas autoritarios enfrenta a los dos supuestos poseedores de la verdad una e inefable. El niño y el maestro se turnan en el uso de la batuta, pero siempre habla la verdad. La cuestión es que mi verdad se convierta en tu verdad para que en el examen de salida pase a ser la verdad. Cada cual se quiere verificar en los ojos del otro. El juego se lleva a puerta cerrada, como una lucha por el reconocimiento, que, como señala Hegel, desemboca en una lucha a muerte. En cambio, cuando Sócrates muestra que el aprendizaje del conocimiento es posible, invita a un joven esclavo, ignorante en geometría, a duplicar la superficie de un cuadrado dibujado en la arena. El niño cree que sabe y duplica los lados del

⁶⁹⁶ Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, op. cit., Pág. 43.

⁶⁹⁷ Gimeno Sacristán, *El alumno como invención*, op. cit., Págs. 18 y 19.

⁶⁹⁸ Alain Finkielkraut (2001), *La ingratitud*, Págs. 107 y 109.

cuadrado. Sócrates le señala que el cuadrado obtenido es cuatro veces más grande y no dos. El niño lo reconoce y se pone a reflexionar. Acaba de someterse a la prueba de la realidad y, a la espera de saber la verdad, está experimentando con su error. Tiene una idea verdadera de lo falso, antes de tener una idea verdadera de lo verdadero. Este paso por el error y el extravío está minimizado por la relación pedagógica absolutizada: se trata de que la verdad plena y entera esté ahí, en el maestro o en el alumno, no hay tercer polo.⁶⁹⁹

A partir de este “enfrentamiento”, en donde actualmente se recarga el sistema educativo del lado del estudiante, el Proyecto Educativo sitúa la responsabilidad del aprendizaje en ambos sujetos, docente y estudiante, este viraje conlleva un planteamiento de fondo: el aprendizaje como un proceso permanente no descansa en el aprendizaje mismo ni uno de los dos actores, sino en *la relación que se establezca entre el docente y el estudiante*. No sería el conocimiento el medio por medio del cual se pudiera construir la relación entre ambos, más bien, la relación entre ambos es el medio a través del cual se aprenderían los saberes.

Esto quiere decir, para el Proyecto Educativo, que la centralidad y responsabilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no recae ni en el estudiante ni en el docente, sino que lo que debe ponerse en el centro es la relación que se establezca entre estos sujetos y otros más. Desde un punto de vista ontológico, Lévinas afirma que el ser no es una sustancia sino que, el ser es tal, a partir de la relación que establece con el Otro.⁷⁰⁰

- *El Problema Eje*

El proceso de certificación y en particular el desarrollo del Problema Eje, es un mecanismo que se implementó a partir de la movilización que realizaron los estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa I a principios de 2002, los cuales se manifestaron en contra de la aplicación de un examen como instrumento único para certificar sus estudios.

Así lo advierte Oscar Castellanos, docente de la Preparatoria Iztapalapa I:

Recuerdo, además, que cuando la primera generación estaba en sexto semestre, todavía no tenían bien claro cómo iban a egresar. Sobre todo porque no hay calificaciones aquí. Sin embargo, sabíamos que los muchachos tenían que salir con un número. Sobre todo por las exigencias de otras instituciones. Los días transcurrían, se terminaba el tiempo, los muchachos se organizaron y pararon la escuela. Eran muy conscientes; no iban a hacer ruido ni a perjudicar al proyecto. Simplemente dijeron: <decidimos cerrar la escuela porque queremos saber cómo vamos a egresar>. Aún no había mecanismos de egreso. El día que cerraron la prepa, simplemente se fijaron los mecanismos de egreso... Se iba a evaluar con la elaboración de un proyecto de investigación, su ejecución y su presentación. El razonamiento era que el estudiante, en sus tres años por la preparatoria ya había adquirido los conocimientos, y desarrollado las habilidades y actitudes que exige el perfil. Y eso lo puede demostrar en la elaboración de un trabajo que se le llamó Problema Eje.⁷⁰¹

Desde la perspectiva de Ángeles Marín, egresada de esa preparatoria, el movimiento en torno al Problema Eje surge por parte de unos:

⁶⁹⁹ André y Raphaël Glucksmann, *op. cit.*, Pág. 154.

⁷⁰⁰ Emmanuel Lévinas (2000), *Ética e infinito*.

⁷⁰¹ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, *op. cit.*, Págs. 85 y 86.

...chicos apodados el Conejo y la Coneja, que eran novios y pertenecían a la primera generación. Quienes realmente hicieron ese movimiento eran ellos. Me dijeron: <Hay que convocar a los alumnos para que vean qué es lo que se nos presentó a nosotros y qué es lo que se está forjando en este momento. Todos los cambios que se están dando. No es posible que se nos haga un examen al final cuando no venía desde el principio>. Ellos querían que se respetara ese acuerdo. Una vez que ellos lograron convencerme de que querían reunir a los chicos para explicarles cuáles eran los estatutos del Modelo y que es lo que ellos creían que no se estaba cumpliendo, opté por convocar a los compañeros en la explanada y cerrar la escuela. Pedimos hablar con las autoridades. Llego la matemática Lucio. Se juntaron los profesores y hubo una junta. Aguantamos ahí hasta desde las ocho de la mañana, la junta fue como a las tres de la tarde, pero como no se llegaba a ningún acuerdo, mantuvimos cerrada la escuela. Yo me fui como a las diez, diez y media de la noche. Dije: < no me puedo quedar; yo tengo hijos pequeños a los que tengo que ir a ver>. A la mañana siguiente se abrieron las puertas como si nada hubiera pasado. Se dio una junta con los chicos para informarles sobre los acuerdos a los que se había llegado. Se les dijo que no se preocuparan por lo del examen, ya que se iba a respetar el acuerdo tomado anteriormente.⁷⁰²

Como es evidente, el Problema Eje se produce a partir de un reclamo de los estudiantes y la resonancia de esta acción política produjo una respuesta de los maestros y de las autoridades que casi en nada considera las implicaciones que acarrearía con el currículum, la evaluación y el aprendizaje de los estudiantes. Lo que se quería era desactivar el problema político que se producía con el problema social en torno a la certificación. El vacío conceptual y normativo que existía en la Propuesta Educativa sobre la certificación fue lo que detonó que desde la Dirección Académica, se propusiera como mecanismo de certificación la aplicación de un examen global. Inclusive, la existencia de un Plan de Estudios conceptualmente empobrecido contribuyó a que se elaborara esta propuesta. Lo paradójico es que la iniciativa sobre el examen surgió de la Dirección Académica del IEMS y no de los docentes del plantel Iztapalapa I.

Como anteriormente se hizo mención, Ángel Díaz Barriga señala que la estructuración del currículum por asignaturas dificulta que el estudiante tenga una visión integral del conjunto de problemas en un objeto de estudio particular. En el mapa curricular del SBGDF, del primero al quinto semestre, se presenta fragmentado ante la ausencia de ejes transversales que operen como elementos integradores. En el sexto semestre, el Problema Eje se estableció como una asignatura más, y a partir de ello, se promueve, desde el plano metodológico, que el estudiante realice un tipo de integración y demostración de los conocimientos, habilidades y actitudes que adquirió durante el bachillerato.

Dos aspectos juegan en contra del planteamiento del Problema Eje.

En primer lugar, la estructura del mapa curricular del SBGDF, y la inserción del Problema Eje como una asignatura más. La incorporación de una asignatura a modo de seminario de investigación para el Problema Eje no contrarresta en nada los problemas antes planteados, ya que la problemática es de orden estructural y no metodológica. A lo anterior hay que agregar que dicho seminario no guarda un esquema coherente en todo el SBGDF; en unos planteles se le da más importancia que en otros, además mientras que en unas preparatorias el seminario lo imparten los profesores de la materia de Planeación y Organización del Estudio, en otros lo dan

⁷⁰² Ibidem. Págs. 109 y 110.

profesores de la materia de Historia o Biología. Inclusive hay casos en que se seleccionan a docentes de distintas materias para brindar el seminario. En última instancia, la decisión de quienes deben impartir el seminario recae en el coordinador (director) de la escuela. En segundo lugar, las formas metodológicas de trabajo a las que se tiene que ajustar el estudiante durante casi todo el bachillerato, responden, por un lado, a la fragmentación propia de la estructura por asignaturas, y por otra, aquellas formas que cada docente imprime en su trabajo de manera particular. ¿Cómo se integra un conocimiento que se aprende desvinculado? ¿Cómo se enseña a articular dicho conocimiento si durante cinco semestres se ha presentado fragmentado?

Visto en forma más detenida, el estudiante que elabora su Problema Eje nunca llega al nivel de integración de saberes de todo el bachillerato como se requiere en el perfil de egreso, en el mejor de los casos logra hacer una síntesis de dichos conocimientos de forma parcial y acotada. La salida metodológica *proyecto de investigación-ejecución-presentación*, símil del proceso de titulación del nivel superior, es una experiencia muy satisfactoria sólo para algunos estudiantes; para otros, no deja de ser una tribulación innecesaria.

Esto es así porque en muchas ocasiones la elección del tema del Problema Eje no responde a los intereses de los estudiantes, sino a los intereses del director del trabajo o el revisor del mismo. En casos extremos, incluso, llega a influir el tutor del alumno. La selección del profesor que va a dirigir el Problema Eje casi siempre se da por la simpatía que siente el estudiante por algún profesor o la temática seleccionada que siempre está vinculada a una materia en particular, por ello se presenta un desequilibrio en las cargas de trabajo de los directores del Problema Eje, algunos tienen más trabajos que dirigir y otros menos, y a veces ninguno.

Pero el momento de mayor tensión para los estudiantes es en la presentación pública de su trabajo, ya que en la mayoría de los casos dicha presentación es una réplica de un examen profesional en donde los profesores que participan como replicantes olvidan de que se trata de un trabajo de nivel medio superior, elaborado por un estudiante que ha cursado una educación fragmentada y que en poco o en nada está preparado para responder a una preguntas que tienden a rebasar el nivel de complejidad del propio trabajo presentado. Para agravar más el asunto, en algunos casos en la evaluación del trabajo presentado no sólo interviene el director y el revisor del Problema Eje, también profesores invitados, o los tutores, o el secretario técnico del plantel.

El Problema Eje representa un buen mecanismo para aquellos estudiantes cuyas trayectorias académicas son regulares y tienen una empatía favorablemente los criterios organizativos y metodológicos establecidos en dicho proceso. Sin embargo, para la mayoría de los alumnos este mecanismo no es más que un obstáculo para egresar del bachillerato, simplemente porque no responden a la metodología, organización y presentación de este proceso de certificación, ni tienen porque hacerlo.

Para colmo y en un ímpetu por perfeccionar el error, el IEMS ha replicado este mecanismo de certificación en su modalidad semiescolar, en donde los estudiantes cubren sus asignaturas a partir de evaluaciones estandarizadas, aplicadas mediante un sistema computarizado, nutrido por una enorme base de reactivos que nada tienen que ver con los programas de estudios (de la modalidad escolarizada, porque el semiescolar no cuenta con curriculum propio), y que se ensamblan aleatoriamente en cada periodo de evaluación.

LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DEL SISTEMA DE BACHILLERATO DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL

Con respecto a la propuesta curricular del SBGDF se pueden hacer un par de afirmaciones contradictorias entre sí. Primeramente, si se consideran los requisitos que contempla Díaz Barriga⁷⁰³ para elaborar un plan de estudios, a saber: un marco referencial o diagnóstico de necesidades; perfil del egresado o práctica profesional; organización curricular; mapa y evaluación curricular, se puede afirmar que el Plan de Estudios que se proponen en la Propuesta Educativa, así como en el Proyecto Educativo no reúnen todos estos elementos.

Ambos documentos cuentan con una organización curricular con su respectivo mapa. En lo que respecta al perfil de egresos, la propuesta no desarrolla dicho perfil dentro de su apartado de Plan de Estudios, sino que deriva dicho perfil de otro apartado: los ámbitos formativos, aunque no se explica cómo la generalidad formativa que exponen dichos ámbitos se traducen en un perfil del estudiante. En lo que concierne al Proyecto Educativo, éste expone un listado de propósitos (que se hacen llamar competencias) que el estudiante debe cubrir al final del bachillerato, sin embargo, al mantenerse tal cual los ámbitos formativos en el Proyecto, pareciera que se tienen dos propuestas de perfil.

Fuera de lo anterior, no se cuenta con un marco referencial o diagnóstico de necesidades dentro del Plan de Estudios. En la Propuesta la mención de las necesidades educativas de la juventud están en otro apartado y no constituyen en sí mismas un diagnóstico de necesidades. Lo mismo sucede con respecto al Proyecto Educativo, que en lugar de hablar de necesidades expone una estructura curricular con tres orientaciones: filosófica, social y pedagógica. Estas orientaciones enmarcan la propuesta curricular pero no llegan a ser tampoco un diagnóstico de necesidades.

Por último, en los dos documentos aludidos se hace hincapié en la necesidad de que el modelo educativo y/o el Plan de Estudios deben ser objeto de evaluación permanente, no obstante, no se dice desde que marco conceptual, ni cómo, ni con qué tipo de organización, mecanismos y principios. Desde esta perspectiva se puede afirmar que no se tienen los suficientes elementos para hablar de un Plan de Estudios.

La segunda afirmación va en sentido contrario, visto desde una perspectiva técnica y simplista, si se puede hablar que la institución cuenta con un Plan de Estudios, en la medida en que se tiene definido un mapa curricular:

En la vulgarización de la problemática curricular, es común que cuando se habla de plan de estudios sólo se haga referencia a esta etapa. Más aún, en la mayoría de los casos las modificaciones y reestructuraciones de un plan de estudios sólo afectan la estructuración formal del mapa curricular, ya sea añadiendo materias, cambiándolas de semestre o aun rehaciendo las materias anuales para que queden integradas en propuestas semestrales.⁷⁰⁴

Entonces, pensar el Plan de Estudios es ir más allá de un listado de materias y asignaturas organizadas a lo largo del tiempo, implica que se considere el tipo de cultura y organización institucional que expresan un cierto tipo de estructuras curriculares y académicas; además implica que se consideren las experiencias y

⁷⁰³ Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*, op. cit., Págs. 15-35.

⁷⁰⁴ *Ibidem*. Pág. 32.

prácticas que se realizan en torno a los conocimientos institucionalmente seleccionados y su relación con los actores que participan en los procesos formativos.

El IEMS se tiene un Plan de Estudios que sin serlo en estricto sentido, funciona como tal. Se puede alegar que los componentes no incluidos en dicho Plan están expresados en el modelo educativo –llámese Propuesta o Proyecto Educativo-, pese a esta posible objeción, ya se señaló que aún así, ambos documentos carecen de ciertos aspectos que conforman un Plan de Estudios.

El mapa curricular se conforma por las siguientes asignaturas:

PRIMER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
Matemáticas I Física I Lengua y Literatura I Filosofía I Computación I Planeación y Organización del Estudio I	Matemáticas IV Lengua y Literatura IV Filosofía IV Química II Historia II Artes Plásticas II Inglés I
SEGUNDO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
Matemáticas II Física II Lengua y Literatura II Filosofía II Computación II Planeación y Organización del Estudio II	Matemáticas V Historia III Inglés II Biología I Música I Optativa del área de ciencias Optativa del área de humanidades y artes
TERCER SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Matemáticas III Física III Lengua y Literatura III Filosofía III Química I Historia I Artes Plásticas I	Historia IV Inglés III Biología II Música II Optativa del área de humanidades y artes o ciencias Problema Eje

Fuente: <http://www.iems.df.gob.mx>

A partir de lo antes mencionado, no se puede soslayar que se está frente a un problema estructural, tal vez no el único ni el más importante, pero que no ha sido atendido en sus raíces conceptuales, teóricas y metodológicas. Más bien, se optó por otras rutas, pero no por ello menos importantes: la construcción de los programas de estudio y más importante aún, se decidió apostar por la experiencia docente como elemento necesario para definir la propuesta curricular de la institución, postergando la problematización del Plan de Estudios.

No obstante, contrario a lo que dice la teoría curricular, esta paradoja ha posibilitado la generación de múltiples representaciones conceptuales sobre lo educativo, así como innumerables experiencias derivadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ponen en entredicho la prioridad que tradicionalmente se le ha asignado al Plan de Estudios. Lo anterior permite afirmar, *a priori*, que esta problemática acerca del Plan de Estudios, o si se quiere ver de otro modo, la ausencia de elementos curriculares de los documentos Propuesta y Proyecto Educativo, ha dado diversos márgenes de posibilidad para que se elaboren diferentes experiencias curriculares que han abierto

betas que de otro modo, con un Plan de Estudios adecuadamente definido, difícilmente se hubiesen puesto en práctica.

No obstante, como correlato a esta situación, el desarrollo de la propuesta curricular es consustancial a la presencia de una diversidad de problemáticas de distinto orden, como los fenómenos de eficiencia terminal y el rezago educativo, que por su complejidad, han resultado para los profesores como para la Institución en verdaderas problemáticas difíciles de solucionar. Para acercarse a esta situación cabe preguntarse si la cuestión del Plan de Estudios del IEMS permite, por un lado, la construcción *in situ* de un curriculum normativamente poco restringido pero que produce prácticas educativas mucho más pertinentes a la realidad de docentes y alumnos, pero que, por el otro, los procesos que comprenden dichas prácticas no reflejan los resultados esperados en el desempeño de los estudiantes.

Deliberadamente se hace referencia aquí a desempeño y no se habla de aprendizaje porque no son la misma cosa. Se cree que un alumno que aprende tiene un buen desempeño que se refleja en sus evaluaciones y peor aún, se cree que un estudiante que tiene un buen desempeño en el curso de sus materias por ende aprende bien los conocimientos estudiados. *

* La tendencia actual es valorar el desempeño como sinónimo de aprendizaje, desde ahí se evalúan a las instituciones, se les clasifica, se les asigna financiamiento y se mide el trabajo docente y se valora a la escuela. El lugar que ha ocupado el discurso del desempeño en los sistemas educativos responde a una lógica económica maniquea:

“a) en un mundo en competencia, la productividad es determinante para ‘la economía de los países’, b) la productividad depende de la calificación de la mano de obra, c) la calificación de la mano de obra depende de la calidad de la educación escolar, d) la calidad de la educación depende de los maestros. Resultado: los maestros son los culpables del atraso y las crisis económicas. Hoy sólo una ingenuidad extrema admite que el mundo económico está constituido por ‘países’ que compiten y triunfan en función de su eficacia. En realidad, por encima de los países, en el sistema económico actual quienes compiten y dominan el mundo son grandes y medianos negocios industriales, comerciales y financieros, y organismos internacionales a su servicio, que triunfan no precisamente por su eficacia y productividad, sino por su fuerza financiera y la aplicación de prácticas comerciales de todo tipo, entre ellas acaparamiento, especulación, engaños y fraudes”. Manuel Pérez Rocha. *Escuelas y maestros: chivos expiatorios*. La Jornada. Jueves 30 de diciembre de 2010.

La lógica económica adoptada por los gobiernos necesita adoptar el discurso del desempeño para valora, medir, controlar, organizar y dirigir el sistema educativo público en todos sus niveles. ¿Por qué? Debido a que el aprendizaje no se puede valorar cuantitativamente, ¿Cuántos gramos o litros o metros de aritmética son suficientes para asignar a un alumno un diez o una MB? ¿Cuántos son suficientes para decir que un estudiante tiene seis y otro tres? Es ridículo. Se necesita anteponer al aprendizaje la lógica del desempeño, sólo así se puede construir una escala de medición.

Para ‘medir’ el aprendizaje se necesita hacer un trabajo de equivalencias y de jerarquización en función de ciertos parámetros ‘objetivos’ que den cuenta que tal expresión o ejercicio o trabajo representan tal o cual calificación. Es decir, se necesita un trabajo de mediación ‘objetiva’ cuyos criterios medirán en qué grado un estudiante *cumple o ejerce una tarea o trabajo*, esto es el desempeño. Sólo desde esta lógica se pueden poner en práctica exámenes de medición y comparación como las pruebas PISA, ENALCE, el examen único de CENEVAL, entre otros, que siempre van acompañados de intereses económicos y políticos que favorecen a ciertas organizaciones, instituciones o sindicatos, que utilizan a la educación, al aprendizaje y la enseñanza como un medio. A partir de lo anterior se puede señalar que la condición del Plan de Estudios del IEMS ha propiciado prácticas educativas mucho más pertinentes con la realidad de los docentes y alumnos que se ven reflejadas en el aprendizaje de éstos y en la enseñanza de aquellos, pero que si se ven a la luz del desempeño, esta situación da cuenta de un fenómeno de dislocación de esas mismas prácticas, porque la cuestión del Plan de Estudios del IEMS pareciera favorecer las prácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje pero deja un vacío conceptual, metodológico y normativo que repercute en esos mecanismos de mediación donde se inscribe el desempeño.

Estos mecanismos de mediación del desempeño cambian de una administración a otra, inclusive de una preparatoria a otra; se improvisan programas académicos, se favorecen dispositivos que pueden o no entrar en contradicción con la propuesta curricular o el modelo educativo, se da prioridad a unos espacios de trabajo académico sobre otros y vuelve a cambiar según la autoridad en turno (más tutoría y menos trabajo en aula y viceversa); se aplican proyectos remediales a problemas inexistentes y se ignoran los históricamente arraigados; se favorecen unos grupos sobre otros, lo que repercute en la actividad académica; se modifican los criterios de evaluación o se sobreponen unos y debilitan otros.

La mayoría de las ocasiones se toman estos mecanismos de mediación del desempeño como sinónimos de aprendizaje, lo que lleva a dejar en un segundo plano a la enseñanza, el aprendizaje y la relación entre docente y estudiante, dándose prioridad a aspectos como, por ejemplo, la clasificación de aspirantes de primer ingreso mediante un examen de selección para escoger a los que traigan menos problemas de la educación básica; la adopción de

Una vez señalado lo anterior, en las siguientes páginas se describe cómo ha sido el proceso de construcción curricular a cargo de los profesores del IEMS, sus repercusiones en el aprendizaje de los alumnos y el conjunto de prácticas y experiencias que de esta tarea se desprenden.

Las condiciones del trabajo académico de los docentes

Antes de entrar de lleno a la relación curriculum-docente, es indispensable mencionar algunos aspectos de las condiciones del trabajo académico de los docentes.

Los profesores del sistema escolarizado del IEMS pasan por un proceso de selección que consiste en evaluaciones psicométricas, así como de pruebas y entrevistas disciplinares y pedagógicas que no son evaluadas ni validadas ni por el director del plantel ni por el área de recursos humanos, sino por el área académica, por grupo un multidisciplinario de profesionales.* Asimismo, los docentes están contratados por tiempo completo, ello les permite concentrarse en la atención académica de los estudiantes en los diversos espacios que para tal fin han establecido modelo educativo. Asimismo, esta condición en la contratación del docente ha dado pie para que se establezcan desde el principio, un conjunto de espacios para el trabajo colegiado de los profesores.

Los principales espacios de trabajo colegiado son la academia y el colegio de profesores. El espacio de la academia ha sido el de mayor importancia para el abordaje de los asuntos académicos y escolares que competen a los profesores de una misma disciplina de un plantel. Cuando se reúnen todos los profesores del Sistema de una misma disciplina este espacio se le denomina macroacademia. En el colegio de profesores se discuten y resuelven los asuntos escolares y académicos de interés colectivo de una preparatoria. Aunado a estos dos espacios pueden mencionarse los consejos académicos y los comités tutoriales (para el trabajo tutorial), El consejo interno del plantel (representado por docentes, alumnos, directivos y personal de apoyo). La comisión de evaluación (órgano relacionado con la certificación de los estudiantes), entre otros.

La formalización de estos espacios ha variado con el transcurso del tiempo. La regularidad de las reuniones de academia, desde la Preparatoria Iztapalapa I hasta la mitad de la gestión de la matemática Guadalupe Lucio, dependía de la dinámica que le imprimían los docentes de cada disciplina. Durante la segunda mitad de la gestión de la matemática Lucio hasta el final de ésta, las reuniones de academia se establecieron institucionalmente por lo menos una vez a la semana.

En la gestión de Juventino Rodríguez las reuniones de academias dejaron de ser valoradas como espacio de discusión y desarrollo de los profesores y en su lugar se promovieron otros esquemas de trabajo colegiado, como talleres o encuentros de

exámenes globales tipo examen extraordinario para alumnos rezagados o la incorporación de una nomenclatura numérica para medir el desempeño de los alumnos.

* El proceso de selección docente establecido por el IEMS impide que se pueda utilizar la plaza del docente como receptáculo de aviadores o para colocar recomendados de otras áreas de gobierno y cuando se llega a presentar un caso, de inmediato se vuelve objeto de denuncia por parte de los profesores del plantel. Por ello, los casos de nepotismo u otras situaciones semejantes se han presentado casi exclusivamente en el Instituto. Y aunque en la gestión de la matemática Guadalupe Lucio se contaban con algunos casos de nepotismo, es con Juventino Rodríguez que el nepotismo, el amiguismo y el clientelismo se vuelven prácticas recurrentes en el IEMS. Con Bazán Levy, se mantienen las mismas prácticas, sólo se sustituyen los equipos de trabajo.

docentes de diferentes preparatorias del SBGDF. Con Bazán Levy se anunció el restablecimiento de las reuniones de academia, sin embargo, no se presentó un proyecto de mediano y largo plazo con el cual darle contenido y sentido a las reuniones de academia. Al final de cuentas, la falta de proyecto y de seguimiento al trabajo de los profesores dejó a las academias en el mismo estado en el que las dejó Rodríguez. Lo único que ha favorecido la administración de Bazán Levy son reuniones de macroacademia en un antiguo formato llamado Jornada Académica.

En cuanto al colegio de profesores, este espacio prácticamente ha mantenido su mismo propósito con el devenir de los años; su impulso, desarrollo y sentido ha sido producto de la iniciativa de los docentes, así como del coordinador (director) del plantel. Por último, el trabajo colegiado envuelve la participación de los profesores en otros espacios con fines académicos y administrativos, sin embargo, la academia y el colegio de profesores son los espacios por antonomasia del desarrollo académico y escolar de los docentes del SBGDF; no sólo por el arraigo histórico que tienen, sino porque en éstos se puede abordar y decidir sobre distintos aspectos de la práctica docente que inciden directamente en el desarrollo de la escuela o de una academia en particular y por ende, de los profesores que la componen.

La histórica relación entre el curriculum y los docentes del SBGDF

Precisamente cuando el proyecto educativo del IEMS estaba en franco despegue Ángel Díaz Barriga recordaba que:

En 1987 Alicia de Alba se preguntaba por el papel que jugaban los <productores de conocimiento en el campo del curriculum> Pregunta relevante, por cuanto impulsaba una discusión en dos orientaciones: ¿conservan algún compromiso tales productores con la práctica curricular?, a la vez que permitía pensar acerca de cuál es la capacidad de tales producciones para generar un conocimiento que pueda ser entendido y comprendido por los académicos con los que conviven. Así podríamos afirmar que no necesariamente se ha logrado una articulación teórico-técnica, sino que se avanza en ámbitos donde la mayoría de las ocasiones ambos temas no se tocan.⁷⁰⁵

Ante este planteamiento surge la interrogante: ¿A qué responde la propuesta curricular del SBGDF? Primero que nada hay que descartar que al proyecto político que le da origen al modelo educativo de esta institución. Sencillamente porque dicho proyecto político no contemplaba en su escenario ningún proyecto educativo. En realidad es el modelo educativo (la Propuesta Educativa) la que viene a establecerse como la política educativa en los periodos de Cárdenas y López Obrador, pero inscrita en la política social de éstos. Con Ebrard, el modelo educativo se supedita a la universalización del bachillerato mientras estuvo vigente, después este modelo se deja en el abandono.

Sin embargo, la aparición de la Propuesta Educativa es posible en la medida en que en el Distrito Federal se realizan múltiples transformaciones políticas que permitieron la instauración de un gobierno; es la coyuntura que significó la toma de la ex Cárcel de Mujeres y la demanda de una escuela, lo que propició que dicha Propuesta fuera posible conceptualizarse y desarrollarse.

⁷⁰⁵ Ángel Díaz Barriga (2002), "Curriculum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos", en Ian Westbury (compilador), *¿Hacia dónde va el curriculum?* Pág. 169.

El desarrollo de la propuesta curricular del SBGDF se inscribe en los diferentes momentos en que los profesores han tenido las condiciones institucionales, políticas y académicas para reelaborar su experiencia con relación a los planteamientos de la Propuesta Educativa y la han puesto de manifiesto en distintos escenarios, instancias, tiempos y espacios, los cuales, históricamente, han marcado la pauta para generar las bases del curriculum, su replanteamiento o su estancamiento.

En este sentido, el desarrollo curricular del SBGDF debe considerarse como una construcción que recae en la figura del docente, la cual se ha manifestado a partir de un conjunto de relaciones entre los profesores, con el curriculum y la institución. Esta relación ha permitido que los docentes pongan en juego diversos discursos y prácticas que han llegado a expresarse en la forma de un programa de estudio, el diseño de una estrategia de enseñanza o aprendizaje, pero también la forma de diversas prácticas, saberes y posicionamientos respecto a la institución, sus autoridades y funcionarios, así como al contexto educativo y político local, nacional e internacional.

En función de lo anterior, en diferentes momentos de la historia de la institución, las autoridades del IEMS y de la Secretaría de Educación local han promovido mecanismos para redefinir la posición del docente frente a las políticas que cada administración plantea; lo anterior implica la redefinición de su estatus laboral, la deshabilitación de los espacios de trabajo colegiado dentro de los planteles y la apertura de espacios de capacitación externos al centro escolar; por supuesto también se ha buscado la despolitización de la planta docente o bien, la apropiación hegemónica de un solo discurso del docente, especialmente la que le imprime el sindicato de profesores, en menoscabo de la vida académica de la institución.

A partir de lo anterior, se exponen tres momentos que caracterizan la construcción del curriculum del SBGDF: su diseño en 2001-2002, su ajuste y revisión en 2004 y un intento de replanteamiento del curriculum en 2009. Cada uno de estos momentos conlleva, por supuesto, una lectura distinta del modelo educativo que está sujeta a las diversas experiencias de los profesores relacionadas con dicho modelo, pero también a las intencionalidades pedagógicas y a veces políticas que enarbola el IEMS desde sus instancias de control y decisión.

Asimismo, en la parte final de este capítulo se presentaran algunas experiencias, a manera de testimonio, que dan cuenta de la construcción y apropiación del curriculum por parte de los profesores, su expresión en los procesos formativos de la escuela y sus manifestaciones y problemáticas en el plano conceptual, técnico y operativo, desde los ángulos individual y colegiado.

Primer momento (2001-2002)

¿Desde qué lugar se elaboraron los programas de estudio del SBGDF?

Hay que recordar que los primeros profesores que brindaron de forma voluntaria su labor como docentes en el periodo de la toma de la ex Cárcel de Mujeres recurrieron a diversas instituciones de educación media superior para solicitar su reconocimiento oficial; al negárseles el apoyo, provisionalmente adoptaron los programas de estudio de la SEP, con la expectativa de que en algún momento se les otorgara dicho reconocimiento. Cuando el gobierno de Cárdenas retomó el proyecto, Manuel Pérez Rocha propuso a los integrantes del plantel que en lugar de adoptar una propuesta de otra institución educativa, se estableciera un proyecto propio –en realidad el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades- el cual, a la postre se llamó *Preparatoria Iztapalapa I*.

Estaba el proyecto pero, ¿de dónde iban a salir el Plan y los programas de estudios?

La decisión que se tomó fue encargar a un conjunto de colaboradores de la Coordinación General de Asuntos Educativos la elaboración de algunos materiales que sirvieron de guías de estudios para que los utilizaran los docentes. “Entre ellos en Filosofía, contamos con Pedro Reygadas, Francisco Cañón y Javier Márquez. En Matemáticas con Juan José Rivaud, Oscar Falcón, Francisco Struck, Carlos Torres y Gerardo Hernández. En Lengua y Literatura con Alejandro de la Mora y en Historia Iván Gomez César”.⁷⁰⁶ En el caso de otras materias, fueron los propios docentes de la preparatoria quienes elaboraron sus propios materiales.

Si bien estos documentos buscaban atender a los planteamientos del documento Preparatoria Iztapalapa I, distaban mucho de responder a una sola estructura; algunos eran documentos muy completos que comprendían una posición teórica sobre la enseñanza, el alumno y el profesor, así como una secuencia de los contenidos a abordar en los cursos y una propuesta de evaluación (como el caso de matemáticas). Otros documentos, en cambio, sólo expresaban un listado de temas generales sobre los cursos (Planeación y Organización del Estudio).

En todo caso, estos materiales sirvieron de guía para los profesores de las doce academias de la Preparatoria Iztapalapa I hasta el 2001. En virtud de la apertura de las 15 preparatorias para el mes de agosto del mismo año, se planteó la pregunta: ¿Con qué programas de estudios iban a trabajar los docentes y los estudiantes de nuevo ingreso?

Se sabía que no todos los materiales tenían los criterios suficientes para guiar la práctica docente, además de que no reflejaban algunos aspectos del documento Preparatoria Iztapalapa I, ya para entonces, Propuesta Educativa. Por lo tanto, el IEMS tomó la decisión de que se elaboraran los programas de estudio de las doce asignaturas del mapa curricular con base en una estructura similar para todos. Sin embargo, esta decisión conllevaba otra pregunta igual de relevante: ¿Quiénes iban a elaborar los programas de estudio?

Si las preparatorias del SBGDF iban a desarrollarse con base en la Propuesta Educativa, de la cual se tenía la experiencia de la Preparatoria Iztapalapa I, entonces, los programas de estudio tendrían que reflejar dicha experiencia, por ello se consideró pertinente que fueran los profesores de la Preparatoria Iztapalapa I, quienes elaboraran los programas en cuestión. La apertura de las preparatorias se realizaría en el mes de agosto de 2001, -ya fuese en planteles definitivos o provisionales- lo que implicaba una labor contra reloj, debido a que el proceso de elaboración, por parte de los docentes, envolvería mayor tiempo que el que podría llevarse si los diseñaban especialistas externos “desde el escritorio”.

En este sentido, como primera etapa, se decidió que primero se trabajaran sobre los programas de estudio de las primeras seis materias que los estudiantes de la primera generación iban a cursar a partir de agosto. La segunda etapa comprendería los programas de las materias restantes, los cuales tendrían que estar concluidos antes de iniciar el siguiente ciclo escolar.

La Academia de profesores de la Preparatoria Iztapalapa I se consideró el eje sobre el cual descansaría el diseño de los programas de estudio. En virtud de esto, se estableció un enlace entre las academias y el IEMS, para brindar orientación y apoyo

⁷⁰⁶ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 18.

durante el proceso. Este enlace lo constituyó la Subdirección Académica (área adscrita a la Dirección Académica del IEMS), bajo la responsabilidad de la Dra. Ruth Guzik Glantz.

El primero contacto fue de reconocimiento: *¿Qué pretende el IEMS?* Cuestionaban los profesores; *¿Qué están haciendo los docentes de la Preparatoria Iztapalapa I y eso que realizan, por qué no lo ponen por escrito para que lo conozcan los profesores de primer ingreso cuando se abran nuevas preparatorias?* Se proponía del otro lado de la mesa. Saltaba a la vista el primer condicionante que era necesario saldar para llevar a cabo el diseño de los programas de estudio: establecer un diálogo entre el IEMS y los profesores que trascendiera la posición “ustedes y nosotros”.*

El diálogo prosperó cuando se puso sobre la mesa la propuesta de que fueran las academias las que elaboraran los programas de estudio con base en la experiencia que habían desarrollado durante el tiempo que tenía en operaciones la preparatoria. En términos generales, a los profesores les pareció pertinente la idea de participar en la elaboración de sus respectivos programas; sin embargo, en lo particular, algunos profesores, principalmente aquellos que tenían más tiempo en la preparatoria, consideraron “políticamente correcto” que el IEMS tomara tal decisión, ya que en lo que respecta a la preparatoria, su comunidad había participado en todos los procesos de construcción, desde el inmueble que cobijaba a docentes y estudiantes, hasta aquellos relacionados con los procesos académicos, inclusive, los profesores habían elaborado sus propios materiales didácticos y guías curriculares, en algunos casos, con el apoyo de un consultor; por ejemplo, la academia de Matemáticas.

Lo anterior dio pie para que entre las academias y el enlace del IEMS prosperaran dos puntos relacionados con el proceso de elaboración de los programas de estudios. El primer punto de acuerdo fue el tiempo requerido por cada academia para realizar las discusiones, análisis y redacción de sus materiales. El número de reuniones varió de acuerdo con las condiciones y necesidades de cada academia. No representó el mismo trabajo para aquellas academias que sólo tenían un listado de temas, la integraban tres profesores y no contaban con el apoyo de un consultor como la academia de Planeación y Organización del Estudio (POE), en contraste con la academia de Matemáticas, que estaba compuesta por más de ocho docentes que venían trabajando tiempo atrás en colaboración con un consultor y con un programa de estudios, más o menos depurado.

* En la jerga de la Preparatoria Iztapalapa I, los docentes, para hacer referencia a la Coordinación General de Asuntos Educativos y luego al IEMS, mencionaban el lugar geográfico en donde se encontraban dichas instalaciones (Periférico), además de que usaban connotaciones como: “Nosotros los académicos (profesores) y ustedes los administrativos” No debe parecer extraña esta posición de los profesores, si se entiende que la preparatoria se vivía, antes que nada, como un logro de las comunidades de la zona y de los mismos docentes y estudiantes antes que un servicio del GDF. El subrayado que se hacía sobre la ubicación geográfica de las dos instancias daba cuenta de la construcción simbólica elaborada por todos aquellos que ejercían sus labores en el plantel, quienes en mayor o en menor medida se concebían como una comunidad (nosotros) diferente de al IEMS (el otro). Cuando se abrieron las quince preparatorias, esta visión comunitaria no se replicó en los demás planteles, y era muy difícil que ello sucediera si se considera que, a diferencia de la Preparatoria Iztapalapa I, en donde se tenía una fuerte carga histórica relacionada con la construcción del proyecto desde sus cimientos, los profesores de los demás planteles se incorporaron a un proyecto en marcha. Esto no quiere decir que no se construyeran sus propias comunidades en los nuevos planteles, pero las relaciones que se establecieron fueron desde otro lugar. En adelante, ya no se referirían al IEMS desde un lugar territorial (periférico o después San Lorenzo), sino desde lo institucional: Las autoridades. Quizás este cambio de significación pueda entenderse si se considera que muchos de los profesores de la Preparatoria Iztapalapa I habían participado en el Movimiento Urbano Popular o eran simpatizantes del EZLN o bien, eran académicos de la UNAM que habían participado en los movimientos estudiantiles, mientras que muchos de los profesores que entraron en las 15 preparatorias habían participado en la construcción de organizaciones sindicales como el Colegio de Bachilleres. La posición ideológica del primer grupo responde a la lógica dominación/explotados, la posición del segundo grupo responde a la lógica obrero-patronal.

El segundo punto fue que la elaboración de los programas de estudio se llevaría a cabo con base en una estructura cuyos elementos comprendían: a) el enfoque del área⁺, b) el perfil del estudiante, c) los objetivos de aprendizaje d) los contenidos, e) la planeación del trabajo académico, en donde se sugerirían diversas actividades para trabajar con los estudiantes, (estos tres apartados en una carta descriptiva), e) la evaluación del aprendizaje, y f) la bibliografía.

Un aspecto fundamental de las discusiones al interior de ciertas academias fue el discurso sobre la disciplina, el lugar desde donde se nombraba a ésta y el sentido que de ello tenía que reflejar el programa de estudios. Un conjunto de profesores que compartían los mismos principios sobre un saber particular, por ejemplo, el ejercicio de la duda sistemática como principio de investigación científica, podía tener posiciones encontradas de cómo abordar este principio en la enseñanza, más aún si se trataba de plasmarlo en un documento que iba a institucionalizar la propuesta de abordaje sugerida. Lo que aconteció fue una confrontación discursiva para hacer prevalecer una visión sobre otra.

En el trabajo colegiado unos discursos tenían más fuerzas que otros, ya sea porque el discurso era compartido por la mayoría de los miembros que integraban la academia o porque la carga histórica del discurso legitimaba su dominio sobre otros o porque el discurso dominante estaba legitimado por otro de una instancia que trascendía a la propia academia. Pese a lo anterior, en muchas ocasiones, a través de diversas confrontaciones se llegó a establecerse un equilibrio, quizá coyuntural, entre dos o más posiciones discursivas. En el momento en que se presentó la oportunidad de discutir y replantear el material en cuestión, se configuraron los posicionamientos en torno al enfoque que debía imperar en la materia.

La discusión entre las academias

- *Física y Lengua y Literatura*

Cuando se abordó el enfoque de la materia por parte de la academia de Lengua y Literatura, se tenía claro que éste debía dar prioridad a la lectura y la escritura, no obstante, un grupo de profesores propuso que el abordaje de estas habilidades respondiera a un enfoque comunicativo; mientras que otro grupo propuso que era pertinente que tuviera un enfoque estrictamente literario. Estas posiciones encontradas podían entenderse, en un primer momento, a la luz de la formación profesional de los

⁺ Para el desarrollo del enfoque se propusieron tres aspectos: 1) Que en éste se retomara la perspectiva de la materia desde el punto de vista disciplinar, pero a la luz de la Propuesta Educativa, al tiempo que se desarrollara, en la medida de lo posible, la relación que guardaban las asignaturas con las de otras materias. Asimismo, se indicó que en este mismo apartado se hiciera una breve explicación sobre la forma en que se abordarían los temas en cada asignatura, y una descripción de la forma en que se podían evaluar los objetivos de aprendizaje. Si bien, con esta estructura se tenía la intención de que los programas de estudio tuvieran una organización común para todos, lo cierto es que no dejó de ser un aspecto problemático para algunas academias, principalmente para aquellas que tenían una propuesta más aterrizada, y por otro lado, llegó a ser para otras academias un factor que facilitó la discusión y redacción de los materiales. 2) Otro aspecto, que se consideró fundamental, fue que los ámbitos formativos (crítico, científico y humanista) de la Propuesta Educativa debían traducirse en el perfil de egreso de la materia, y las líneas formativas (conocimientos, habilidades y actitudes), en los objetivos generales y particulares de cada asignatura. En este sentido, se mencionó que la redacción de los objetivos tenía que cubrir ciertas características: redactarse en términos referidos al estudiante; se señalara de forma precisa, con uno o más verbos, la conducta que se deseaba del estudiante; y se establecieran las condiciones a través de las cuales se iba a manifestar la conducta esperada. 3) Por último, se planteó que el abordaje de estos puntos diera inicio con el enfoque de la materia, luego con el perfil de egreso y después con los objetivos de aprendizaje en relación con los contenidos de cada asignatura y al final se abordaran los puntos restantes. Sin embargo, y como resulta natural, cada academia abordó estos elementos de acuerdo con sus propios criterios. En algunos casos, el criterio que imperaba era el nivel de complejidad del documento que venían empleando antes de iniciar este proceso; en otros, el criterio fue la dinámica de trabajo que tenía la academia con su consultor y en otros, los menos, se ajustaron al esquema propuesto.

docentes que las defendían. Los profesores del primer grupo tenían una formación como comunicólogos o disciplinas afines, mientras que el segundo grupo eran literatos. Sin embargo, vistas las cosas con más detalle, sucedía que el material con el que venía trabajando la academia tenía un enfoque comunicativo, elaborado por los primeros docentes que habían integrado la academia de la preparatoria. Al incorporarse profesores con una formación literaria, en primera instancia se ciñeron al enfoque establecido, pero más tarde y como sucede en todos lados, ajustaron el material a sus propias circunstancias.

Algo similar sucedió en la academia de Física, quien en un inicio contaba con la esporádica participación de un consultor, el cual sólo participo en un inicio del proceso y que eventualmente dejó las discusiones. En la misma línea que la academia de Lengua y Literatura, en la academia de Física, mientras un grupo procuraba que el enfoque mantuviera un corte marcadamente empírico (lúdico, en la jerga al interior del grupo), en donde la didáctica de la disciplina fuera el eje de la relación docente-estudiante, otro grupo proponía que el enfoque promoviera una visión crítica con los fenómenos naturales y su impacto con el entorno social, por lo tanto, era menester que se diera prioridad al desarrollo de la cultura científica, en donde se privilegiara una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. En este caso, por un lado se hallaban quienes habían estudiado una ingeniería a fin a la materia, por el otro, estaban aquellos que habían cursado la carrera de física.

Sin desconocer los discursos individuales de los docentes de las academias de Lengua y Literatura y Física, al interior de ambas academias se configuraron, principalmente, dos grupos de profesores cuyos discursos tenían una visión encontrada sobre su respectiva disciplina, la Propuesta Educativa y lo que debería representar el programa de estudios que estaban trabajando. Cada grupo realizó por separado una propuesta sobre el apartado del programa que se estuviera abordando en ese instante. De esta forma se tenían dos enfoques, dos apartados de objetivos, dos de contenidos, dos perfiles del estudiante, dos propuestas de trabajo académico y así todo lo demás.

Frente a este escenario en donde la confrontación discursiva en ocasiones daba pie a posiciones momentáneamente irreconciliables, se tomó la decisión de que el enlace del IEMS sistematizaría las propuestas que elaboraron los grupos al interior de cada academia; una vez realizado este trabajo, se les devolvería a los profesores para que en conjunto discutieran el trabajo hecho por el IEMS y de ello se derivaran posibles acuerdos y disensos, para continuar trabajando sobre ellos durante el proceso.

El trabajo de sistematización consistió en la elaboración de una tabla con cuatro columnas. En la primera se establecieron las categorías que representaban los criterios establecidos para cada uno de los apartados del programa de estudios. En las dos siguientes columnas se incorporaron las propuestas de cada uno de los grupos de cada academia. Finalmente, en la última columna se incluyeron las observaciones que al respecto hizo el IEMS, en la cual se hicieron notar las coincidencias y diferencias, su acercamiento o distanciamiento, así como su pertinencia o no, con relación a los criterios establecidos en la primera columna.

Durante varios meses la dinámica de trabajo con las academias de Física y Lengua y Literatura conservó el mismo esquema, mientras tanto, el IEMS mantuvo una posición de mediador entre los grupos, para que las academias en cuestión lograran, en mayor o en menor medida, cierto nivel de consenso, al tiempo que se buscó una relativa integración entre los miembros de la academia. Y por supuesto, para que también tuvieran un producto que presentar al final del proceso.

- *Historia*

Un caso semejante ocurrió con la academia de Historia, la cual, a diferencia de las academias de Física y Lengua y Literatura, contó con el apoyo de una consultora. Antes de que el proceso de elaboración del programa de la materia comenzara, otro consultor (Iván Gomezcézar) había trabajado con los profesores de la academia un enfoque de historia que promovía el aprendizaje de la historia del presente al pasado. En el momento de la elaboración del programa de la materia, el consultor renunció al IEMS para incorporarse a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Su lugar lo ocupó la Mtra. Paulina Suárez. Este cambio propició cierto malestar en algunos miembros de la academia, quienes solicitaron que Gomezcézar permaneciera hasta la conclusión del proceso. Sin embargo, esto no fue posible, la consultora ya estaba contratada y Gomezcézar tenía compromisos que cumplir en la UACM.

El acuerdo entre la Mtra. Suárez (historiadora) y el Mtro. Gomezcézar (antropólogo) fue que se incorporara el enfoque propuesto por este último a la asignatura de Historia I. No obstante, la consultora consideró pertinente proponer a la academia de Historia que el enfoque de Gomezcézar se extendiera a todo el programa de la materia, para ello, se planteó como referente teórico-metodológico, la corriente historiográfica de los Anales o historia cultural como también se le conoce. Los miembros de la academia con formación historiográfica estuvieron de acuerdo, mientras que aquellos que tenían una formación sociológica o antropológica buscaron que el discurso que predominara fuera el materialismo histórico.

Para los historiadores, el materialismo histórico era una forma de pensamiento y una herramienta para analizar los procesos históricos que cabía perfectamente dentro de la historia cultural. Para los otros docentes, se trataba de dos corrientes distintas que no podían coincidir, era una u otra. El punto notable en estas discusiones, al igual que en las academias de Física y Lengua y Literatura, era que predominaba el debate teórico y la argumentación sobre lo que resultaría la mejor forma de enseñar y aprender historia. Los aspectos técnicos del programa (objetivos, evaluación) quedaban siempre en un segundo plano.

Las discusiones continuaron por varias semanas hasta que se volvió a poner sobre la mesa la pregunta sobre qué contribuiría más a la formación de los estudiantes, cerrar la formación histórica de éstos a un solo enfoque o formar a los estudiantes con un perspectiva que les permitiera construir procesos históricos desde su realidad inmediata y que además, posibilitara la incorporación de diferentes corrientes históricas, mismas que se revisarían durante los cursos de historia.

Se llegó al acuerdo de manejar el enfoque de Historia de los Anales, particularmente en Historia I, con el compromiso de que también se enseñarían a los alumnos otras formas de abordar la historia, entre ellas, el materialismo histórico. En lo general, la academia estuvo de acuerdo, salvo por un profesor que decidió retirarse de la mesa de discusión.

- *Matemáticas*

Un caso distinto sobre la construcción del curriculum en el SBGDF lo representa la academia de Matemáticas. A este respecto, resulta fecundo retomar el análisis que de ello realizó el Mtro. Francisco Struck, quien en ese entonces fungía como consultor de la academia (hoy coordinador del colegio de Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la UNAM) y que por su riqueza se retoma textualmente:

Para elaborar el primer programa se formó un equipo formado por Juan José Rivaud, Jaime Oscar Falcón, Gerardo Hernández, Ricardo Quintero, Carlos Torres y Francisco Struck. Este programa, hecho antes de abrir la preparatoria de Iztapalapa, era a mi modo de ver un programa muy innovador. En él se buscaba romper con la división de la matemática en materias independientes, exhibir las relaciones entre las distintas ramas de las matemáticas, ordenar los temas no según el orden lógico de su construcción formal sino según su grado de abstracción, queríamos ir de lo concreto a lo abstracto, formando así paulatinamente en los alumnos la capacidad de abstracción, queríamos caminar de lo intuitivo a lo formal...Queríamos, en resumen, romper con la idea que prevalece en todos los programas de que las matemáticas son un cúmulo de conceptos, fórmulas y algoritmos, teoremas y demostraciones que el alumno debe copiar del pizarrón a su cuaderno para poder resolver posteriormente largas listas de ejercicios similares a los que seguramente se les preguntará en el próximo examen.

Intentamos, por otro lado, elaborar un programa flexible, en el cual el profesor pudiera moverse libremente ordenando los temas a su gusto, relacionando unos con otros de acuerdo a sus conocimientos y preferencias. No pretendíamos dar recetas, imponer un orden ni fijar tiempo, buscábamos que, de alguna forma, el programa mismo obligara al profesor a hacer uso de toda su iniciativa, que sintiera la necesidad de ser creativo, que para preparar su clase tuviera que hacer una investigación.

Presentamos pues, un programa con una estructura muy poco canónica, no era una lista ordenada de temas sino una tabla en la que los temas se ordenaron por columnas según la rama de las matemáticas y por renglones según el grado de abstracción y la relación entre ellos. La idea era que los renglones se siguieran en orden pero el orden dentro de un renglón era libre. No sé que tanto logramos reflejar por escrito todas las ideas que discutimos en aquel tiempo, lo que sí me queda claro es que para los profesores que lo impartieron resultó un reto muy interesante y muy difícil. Para los estudiantes resultó desconcertante. El equipo de trabajo, contratado por obra determinada para elaborar los programas concluyó su tarea y se creó la figura de consultor.

La experiencia obtenida al implementar aquel programa nos planteó la necesidad de hacerle varios cambios. Agregamos un primer tema a modo de inducción al sistema de trabajo y que además les rompiera a los alumnos su idea que tienen de la materia, introdujimos entonces un tema en el que a través de juegos y acertijos los estudiantes se fueran compenetrando con un método de trabajo y una idea distinta de las matemáticas, erróneamente según yo, lo bautizamos Lenguajes Simbólicos. También recorrimos los renglones del programa porque los contenidos de los primeros semestres eran muchos más de los que los profesores habían logrado cubrir. Estos cambios fueron hechos por acuerdo de la academia pero no se hizo el cambio formal y por escrito.

Aunque la estructura de los primeros programas (sic) nos gustaba, la academia sentía la necesidad de rehacer los programas introduciendo los cambios ya acordados y algunos más, conservando desde luego el espíritu y la estructura originales. Nuestro programa se enfrentó entonces a otro grave problema. El sistema crecía, había que abrir 15 planteles más, en unos años la academia crecería enormemente y el sistema requería programas con una estructura homogénea para todas las materias y aceptables para todos los otros sistemas educativos. En pocas palabras, nuestro maravilloso programa tan poco canónico debía adaptarse a los cánones, a esos mismos cánones que conscientemente habíamos intentado desacatar.

Así pues, ordenamos los temas en tres columnas: temas, contenidos y sugerencias y le dimos muchas vueltas a un problema muy complejo ¿Qué podíamos hacer para que no se pierda totalmente el espíritu del programa? ¿Cómo podemos establecer que tenemos otra idea de las matemáticas y de su enseñanza? ¿En qué cuadrito cabe nuestra intención de formar estudiantes críticos y creativos? ¿Cómo decimos, dentro del formato, que nos importan más los métodos de descubrimiento que los algoritmos, que preferimos formar seres pensantes aunque a veces se equivoquen que autómatas que apliquen a la perfección las fórmulas? ¿Cómo expresamos que a través de las matemáticas queremos fortalecer la autoestima de los muchachos?

Como producto de esta discusión se decidió escribir un documento que precediera a los programas en el cual se expusieran las ideas, intenciones y sueños de la academia. Este documento que todos ustedes conocen, producto de muchas horas de discusión de la academia, quedó como la introducción a los programas, y como en todo libro, la introducción es algo que uno se puede saltar para empezar por lo importante, en este caso los temas a enseñar.

Cuando entregamos el programa nos dijeron que técnicamente estaba muy mal porque en este sistema la enseñanza era por objetivos y no por temas, de modo que lo re-escribimos de la siguiente forma: donde aparecía el tema operaciones con números enteros, pusimos el objetivo: el alumno operará números enteros y así hicimos de nuestro temario un programa por objetivos siguiendo el lema de El Gatopardo: Cambiarlo todo para que nada cambie.⁷⁰⁷

El caso de la academia de Matemáticas expone un aspecto fundamental en este proceso de desarrollo curricular, y que se manifiesta en mayor o en menor medida en otras academias, a saber, la apropiación progresiva de un programa de estudios que los profesores fueron haciendo suyo en la medida en que intervinieron en su resignificación, a partir de llevarlo a los procesos formativos y traerlo de vuelta a una mesa de discusión, en la cual, a diferencia de otras academias, existía cierto consenso entre los matemáticos sobre el enfoque de la materia, más no en la forma de aterrizarlo. Por otra parte, el texto de Struck refleja perfectamente las diferencias de posturas que se presentaron en esta y otras academias respecto a lo que el IEMS proponía y lo que los profesores deseaban.

- *Filosofía*

La academia de Filosofía vivía una experiencia similar a la de Matemáticas; su consultor, Pedro Reygadas, venía haciendo una labor de reorientación y discusión del papel de la enseñanza de la filosofía con los maestros de la academia. Empero, hay que situar que la dinámica tenía características muy específicas que lo diferencian de los otros procesos. Primero, la academia no contaba, como en el caso de Matemáticas, con un programa, en lugar de ello, había elaborado en concordancia con el consultor, un conjunto de materiales que les servían de guía para los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada una de las asignaturas de la materia.

Cuando inició el proceso de elaboración de los programas, los profesores de la academia habían elaborado un libro para el estudiante y otro para el maestro relacionados con los ejes temáticos de los cuatro semestres que integraban la materia

⁷⁰⁷ Francisco Struck Chávez (2004), *Diagnóstico de la academia de matemáticas acerca de los programas, evaluación y tutoría*.

de Filosofía: Filosofía y vida cotidiana (Filosofía I), Análisis discursivo y estrategias de argumentación (Filosofía II), Ética (Filosofía III) y Estética (Filosofía IV).

A pesar de contaban con un temario, eran estos libros para el estudiante y el maestro los que servían de orientación temática y metodológica a los profesores de la academia de Filosofía. La tarea de los filósofos consistió en retomar los planteamientos conceptuales y las propuestas metodológicas de estos materiales, discutir su pertinencia a la luz de la estructura que se estaba señalando para el programa de la materia y recuperar las experiencias surgidas en su implementación con los estudiantes en los distintos espacios de trabajo académico.

Al igual como sucedió con las demás academias, las discusiones de los filósofos se concentraron en los aspectos conceptuales y metodológicos de cada uno de los cursos de filosofía, los aspectos técnicos del programa no sólo ocuparon un lugar secundario en las discusiones, sino que se evidenciaba cierto descontento en su abordaje, particularmente en los objetivos de aprendizaje.

Un aspecto a denotar en el proceso que siguió la academia de Filosofía fue la participación del consultor. El asunto era que éste no se encontraba presente en el periodo que duró la elaboración del programa de la materia, estaba cursando estudios de doctorado en el extranjero, no obstante ni éste ni la academia quisieron descartar su participación en el proceso, principalmente porque Reygadas había sido el impulsor de los libros que utilizaba la academia para desarrollar su práctica docente.

Así que se implementaron dispositivos como el internet, el teléfono y el fax, para mantener comunicación permanente entre los miembros de la academia y el consultor en cada una de las etapas que duro la elaboración del programa. El empleo de estas tecnologías permitió que el consultor participara en las discusiones de la academia a través de documentos escritos y contribuciones verbales.

- *Planeación y Organización del Estudio*

Una experiencia completamente opuesta a la ocurrida con las academias antes mencionadas fue la de la academia de Planeación y Organización del Estudio (POE). Para iniciar, hay que señalar cómo se inscribe esta materia en la Propuesta Educativa y el sentido que se le otorga. Al igual que las materias de Inglés y Computación, POE se inscribe en el área práctica, y como tal, su función era servir de apoyo al estudio de las materias integradas en las áreas de ciencias y humanidades.

Sin embargo, a diferencia de la materia de Inglés y Computación que componen campos disciplinares bien constituidos, cuya enseñanza está perfectamente delimitada, POE no cuenta con ninguna de estas dos condiciones, ya que carece de un cuerpo de conocimientos susceptibles de transmitirse. Tampoco tiene parámetros claros para que el docente que la imparte (psicólogo o pedagogo) establezca una relación identitaria entre su formación profesional y los conocimientos que se enseñan en POE. De acuerdo a lo anterior, dependía en gran medida de los docentes de la materia y de su orientación profesional la definición del programa de estudios.

Cuando se establecieron las primeras reuniones entre el enlace del IEMS y la academia de POE para organizar el trabajo sobre del programa de la materia, los profesores que la componían (dos psicólogos y una pedagoga) manifestaron, principalmente los psicólogos, una posición renuente a participar en el proceso, argumentando que la labor de discusión y análisis sobre el qué, cómo, por qué, cuándo y para qué de su práctica y la relación con los procesos formativos era una

actividad que ellos venían realizando desde que habían integrado la academia. Por lo tanto, no había necesidad de ponerla por escrito.

En todo caso y para efectos prácticos, la academia propuso que podía elaborar una antología de los materiales que empleaban para orientar su práctica docente (documentos de la carrera de psicología de la FES Zaragoza de la UNAM), mientras el IEMS se encargaría de entregarlos a los docentes de POE que iban a ingresar a las quince preparatorias. Esta posición se hacía acompañar de un argumento pragmático sobre las necesidades formativas de los estudiantes que cursaban la materia, a saber, que sólo era necesario brindar a los alumnos algunas herramientas para que desarrollarán sus hábitos de estudio, y con ello alcanzaran sus objetivos académicos, al tiempo que pudieran elaborar un plan de vida. Se objetó que al ser POE una materia práctica tenía que propiciar en los estudiantes aprendizajes relacionados con la expresión escrita y oral, así como la comprensión lectora, además de coadyuvar en la organización de su trabajo académico, todo lo anterior visto como apoyo a otras materias.

En este caso no se logró concretar ningún compromiso de trabajo con los profesores de la academia. El programa fue redactado una noche previa a la entrega de los programas de estudio, por la Directora de Planeación y Evaluación, quien había respaldado la posición de la academia.

El enfoque del programa se fundamentó en los planteamientos sobre la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, vistos a la luz de autores españoles como Coll, del Rio, y Álvarez. De ello se desprendían los temas a trabajar, como el planteamiento de metas y recursos, administración del tiempo, organización de actividades, estrategias de aprendizajes y evaluación de resultados. De esta forma, lo que en realidad son recursos metodológicos para apoyar el estudio, muy recurridos en los talleres de orientación, como actividades extracurriculares, en el programa de POE quedaron plasmados como contenidos a enseñar y evaluar a los estudiantes.

- *Lengua y Cultura Náhuatl*

Finalmente, puede considerarse el caso de la elaboración del programa de Lengua y Cultura Náhuatl que se dio bajo circunstancias completamente distintas a los demás trabajos relacionados con los programas de estudio.

La iniciativa de incluir la enseñanza de la lengua náhuatl en la propuesta curricular surgió directamente de la preparatoria y la comunidad de Milpa Alta. Así lo explica Francisco Ruiz Benjumeda, ex coordinador (director) de ese plantel en el momento en que surgió el proyecto:

El proyecto de Lengua y Cultura Náhuatl ha sido uno de los ejemplos en donde se ve cómo la preparatoria ha intentado sumarse con la comunidad. De hecho el proyecto de Lengua y Cultura Náhuatl sale de Milpa Alta, y sale de una necesidad de la propia comunidad, a partir de entonces se desarrollan los programas. En el proyecto original la materia de Lengua y Cultura Náhuatl no estaba contemplada. En el curso de Filosofía I se hablaba algo de filosofía náhuatl: los huehuetlaltolis, que son los consejos que les dan los padres a los jóvenes cuando se casan. A partir de que los maestros de filosofía dieron huehuetlaltolis en su clase, fue que empezó a haber más interés de los propios estudiantes en conocer más acerca del náhuatl; entonces fue cuando se invitó a unos habitantes de la comunidad de Milpa

Alta para que desarrollaran los programas de estudio para impartir esa materia en la preparatoria.⁷⁰⁸

Para llevar a cabo este trabajo se invitó al Dr. Librado Silva y al Mtro. David Silva, ambos, colaboradores del Dr. Miguel León Portilla, quienes fueron invitados por el IEMS para elaborar un material que permitiera la enseñanza de la lengua náhuatl en el SBGDF. En ese momento nadie sabía con certeza qué era lo que se iba hacer, sólo se tenía claro que era necesario elaborar un documento que facilitaría la enseñanza de la lengua náhuatl a los jóvenes de la comunidad de Milpa Alta, particularmente los del pueblo de Santa Ana Tlacotenco, en donde se estaba construyendo la preparatoria.

Este momento de incertidumbre marcaría la pauta para que se expresaran diferentes posicionamientos. Por un lado, para la directora académica este trabajo no debía insertarse en el mapa curricular, sino que tenía que reducirse exclusivamente a actividades extracurriculares. Por otro lado, Librado y David consideraban necesario que la enseñanza del náhuatl tuviera carácter obligatorio. Para la Dirección General, la enseñanza del náhuatl tenía que formalizarse en la estructura curricular del SBGDF, ya que se tenía planeado que la enseñanza de esta lengua comenzaría en el plantel Milpa Alta, y más tarde se extendería a algunos planteles ubicados en Delegaciones de Xochimilco y Tlalpan en donde había mayor concentración de población náhuahablante.

Ante este escenario, se tomó la decisión de que se elaboraría un programa de estudios con la misma estructura de los demás programas, que cubriera dos semestre con un valor curricular optativo. Esta decisión partía, en gran medida, de que no se justificaba curricular, ni educativa, ni socialmente un programa obligatorio de náhuatl; ya que lo más probable era que en otros planteles no existiera demanda para la asignatura.

La construcción del programa por parte de los asesores estuvo marcada por una discusión que rodeaba una y otra vez los aspectos culturales de sus componentes. Por ejemplo, mientras que para la mayoría de los profesores, la educación representaba un derecho y una responsabilidad para los estudiantes, y en algunos casos extremos un privilegio, para los autores del programa, representaba una lucha de cara a la consecución de un derecho.

Sabían bien que para muchos jóvenes, hijos de indígenas náhuahablantes, la lengua náhuatl tenía cada vez menos importancia, la cultura dominante (como la nombraban) seducía con mayor profundidad, establecía otros patrones de conducta, otros referentes y otros valores. En cierta forma, para ser modernos y pertenecer a otro tipo de grupos era un requisito sacudirse la cultura materna, ésta se volvía un obstáculo y se corría el riesgo de ser estigmatizado. Ser indígena o pertenecer a una minoría y reconocerse como tal, significaba estar expuesto a que de inmediato se le colocase en los márgenes, allí donde se pone en duda el carácter universal de las garantías individuales.

En este sentido, aprender náhuatl representaba un envite de la lengua para acoger en sus raíces, la cultura que le daba cobijo, y con ello, contrarrestar mediante procesos de enseñanza y aprendizaje el abandono de la lengua y la cultura náhuatl por parte de las nuevas generaciones. En gran medida, el enfoque del programa abordaba estos aspectos y de forma más detallada, el papel que jugaría el aprendizaje de la lengua,

⁷⁰⁸ Francisco Ruiz Benjumeda. Entrevista para el documento: *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., inédita.

oral y escrita, así como el conjunto de reglas que intervendrían en su ejercicio, tanto académico como en la vida cotidiana.

Si bien se explicó la función que guardaban los objetivos y su relación con los contenidos y el perfil de egreso, así como los elementos de la Propuesta Educativa que se conminaba a retomar en la elaboración del enfoque de la materia, es necesario señalar que durante la elaboración de cada uno de los apartados, los asesores y el IEMS realizaban un ejercicio de traducción de los significados conceptuales y técnicos requeridos para el programa, para que fueran más allá de una adecuación técnica o sintáctica o una incorporación textual de determinados conceptos de la Propuesta, por ejemplo, las líneas formativas.

En lugar de ello, estos elementos se reconfiguraban en el plano discursivo de la lengua náhuatl, de esta forma, la estructura de un objetivo de aprendizaje se reconvertía a la estructura gramatical de la lengua náhuatl, quedando un enunciado a modo de principio, abierto e interrelacionado con otros. El programa se redactó en un lenguaje educativo, con una estructura dirigida a náhuahablantes.

Una vez concluido el programa pasó a revisión de la Directora General y la Secretaria de Desarrollo Social, quienes habían dando seguimiento a la elaboración de este documento. El programa se autorizó para implementarse en el plantel Milpa Alta a partir del siguiente ciclo escolar, quedando como responsable de impartirlo el Maestro David Silva.

Segundo momento (2004-2006)

El desarrollo de los programas de estudio que se elaboraron en el periodo que comprende de 2001 a 2002, se enmarcan en un conjunto de transformaciones institucionales, producto del crecimiento del SBGDF. Las 15 preparatorias, sin contar la de Iztapalapa I, tenían poco más de tres años funcionando, la matrícula había crecido en una proporción aproximada de 350 estudiantes por preparatoria en cada ciclo escolar. Asimismo, la planta docente había aumentado de 70 profesores, que integraban la primera preparatoria, a un poco más de 600 docentes en el 2004.

Para ese entonces, un número importante de profesores de todas las academias contaban con un cúmulo de experiencias y opiniones respecto al programa de su materia, las cuales no sólo se expresaron en el seno de las academias, en un momento dado, los profesores demandaron un espacio institucional para exteriorizar sus posicionamientos y tomar resoluciones al respecto. Estas demandas se exteriorizaron a través de los coordinadores (directores) de planteles, los consultores que trabajaban con las academias o directamente en el IEMS.

Visto de otra forma, en el altiplano se demandaba al IEMS que llevara a cabo una acción que abriera las puertas para que los docentes revisaran sus programas de estudios. A nivel del mar, se reclamaba que los programas de estudios dejaran de tener el sello de la Preparatoria Iztapalapa I y junto con ello, la legitimidad que les había conferido el IEMS durante esos años. A lo anterior, se añadía la preocupación y el desconcierto que suscitaba entre las academias el creciente rezago de los estudiantes de diversas materias, situación que contribuyó en cierta medida a que se generara entre los docentes alguna suspicacia sobre la pertinencia de los programas de estudio.

Vistas las cosas desde el IEMS, se presentaron algunos cambios importantes relacionados con las prioridades del proyecto, así como en la dirección pedagógica.

Para 2004, ya se había concluido la construcción de todos los planteles, asunto que en la política educativa se había marcado prioritario resolver en los primeros años del Instituto; en adelante, los procesos académicos tomaron el lugar central, por lo tanto, lo educativo se revelaba como un asunto de primera preocupación, y lo que sucediera en este plano en los planteles sería objeto de atención inmediata.

Como ya se mencionó en el primer capítulo, es en este periodo en el cual el IEMS elabora un conjunto de documentos académicos con el fin de fortalecer el modelo educativo y con ello, reorientar los procesos formativos en los planteles. Es en este momento en el que se realiza el cambio más significativo. A finales de 2003 deja la Dirección Académica (antes Dirección de Planeación y Evaluación) su titular, la psicóloga Miriam Sánchez, y en su lugar ingresa el pedagogo Armando Ocampo.

Con la entrada del nuevo director académico pueden identificarse, por lo menos, cuatro acciones que preceden a la revisión de los programas de estudios:

1) La incorporación al proyecto de la figura del pedagogo como actor permanente que realizaría sus actividades en el seno de las academias. En este sentido, se contrató a 16 pedagogos, uno por plantel, para que realizaran una tarea de intervención pedagógica con las academias de profesores. 2) Se consolidó la figura de consultor como interlocutor de los profesores, que brindaba apoyo de corte disciplinar a las academias de todos los planteles. En este sentido, se contrataron consultores para aquellas academias que no contaban con esta figura. 3) En el último mes de 2003 se puso en marcha un diagnóstico pedagógico en los 16 planteles del SBGDF, el cual pretendía dar cuenta de ciertos procesos educativos que se venían realizando en las preparatorias desde su apertura, así como de las inquietudes que los docentes manifestaban con relación a distintos aspectos de su práctica cotidiana y la vida en el plantel.* 4) A partir de los resultados en el diagnóstico pedagógico se diseñaron un conjunto de programas institucionales; el primero de ellos establecía que en el corto plazo, se pondría en marcha un proceso de revisión de los programas de estudio vigentes. Sin embargo, se dejó pendiente abordar la ausencia de un Plan de Estudios y lo que esto implicaba para el desarrollo de los procesos formativos, la práctica docente, el Proyecto Educativo y la gestión escolar.

A continuación se presenta la forma en que se organizó el proceso de revisión y ajuste de los programas de estudio en este segundo momento.

Metodología del proceso de revisión de los programas de estudio

En primera instancia, el IEMS diseñó una metodología que enmarcaría el desarrollo de la revisión y ajuste de los programas de estudio. Esta metodología tenía los siguientes fundamentos:

- El reconocimiento explícito de que no era posible plantearse un verdadero proceso de revisión de programas de estudio que se ajustará a los distintos planos de la realidad que experimentaban estudiantes y profesores, sino se ponía en lugar central del proceso a los docentes de todas las academias.
- La necesidad de realizar un trabajo progresivo, sistematizado e incluyente de reflexión, problematización, discusión y retroalimentación de los programas de

* Para ello se realizaron entrevistas y aplicación de cuestionarios a 561 profesores del SBGDF, así como la aplicación de cuestionarios a más de 4360 estudiantes, además de la revisión de bases estadísticas de cada plantel y documentos normativos del IEMS. Los ejes sobre los cuales se concentró el diagnóstico fueron: objetivos de aprendizaje, la tutoría y la evaluación de los aprendizajes.

estudio, desarrollado desde el seno de las academias, siendo la participación activa del docente el factor esencial que nutriría el proceso hacia resultados más acordes con la realidad educativa que éste desarrollaba diariamente.

- Se estimaba que sólo desde la participación activa de los docentes era posible contemplar sus necesidades y tratar de compatibilizarlas con los requerimientos institucionales, al tiempo que se facilitara la coordinación de acciones de distintos niveles, la construcción de una visión unificada del SBGDF y la creación de una cultura institucional.
- El proceso de revisión y ajuste se adhería a un marco más amplio, el de programas institucionales, cuya operación concretaría progresivamente los propósitos trazados por el Instituto de Educación Media Superior para cada uno de los planteles del SBGDF.⁷⁰⁹

Asimismo, se establecieron los siguientes principios que guiaron el proceso de revisión de los programas de estudio:

- Se daría prioridad a la experiencia desarrollada por los docentes de todas las academias, derivada de la instrumentalización de sus programas de estudio.
- Se definirían, a partir de la reflexión, discusión, consensos y disensos, surgidos en las academias, diversos mecanismos de reorientación y fortalecimiento de la práctica docente.
- Del proceso de revisión y ajuste de los programas se desprenderían perfiles de egreso por materia, así como los objetivos de aprendizaje, ambos entendidos en términos de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y destrezas que los estudiantes tendrían que cubrir en cada asignatura a lo largo del bachillerato.
- Desde el IEMS se establecerían mecanismos de información durante el proceso de revisión, dirigidos a los coordinadores de los planteles, así como a las academias, con la finalidad de explicar los propósitos, la metodología, los espacios, los tiempos y los actores que participarían en el proceso.
- Se proporcionaría a las academias de todos los planteles apoyo disciplinar y pedagógico que permitiera retroalimentar la reflexión, la discusión y las propuestas en torno a los programas de estudio.⁷¹⁰

A partir de lo anterior, se definieron cuatro etapas que constituyeron el proceso de revisión de los programas de estudio. Para ello se estableció un conjunto de parámetros de gestión en distintos planos y dimensiones, encaminados a asegurar las condiciones que requerirían las academias para poner sobre la mesa de discusión el programa de su materia.

Organización de los equipos

En este periodo se llevaron a cabo una serie de reuniones entre la Dirección General, la Dirección Académica del IEMS y los coordinadores de los 16 planteles del SBGDF, para dar a conocer a éstos últimos, el paquete de programas institucionales que servirían de pauta para el desarrollo académico de los planteles; la primera acción se encaminaría a la revisión y ajuste de los programas de estudio.

Había que dar respuesta a las inquietudes y necesidades de los docentes, que se venían exponiendo por diferentes vías; la demanda era inconfundible: la apertura de otro proceso de valoración curricular para revisar los programas de estudio que se

⁷⁰⁹ IEMS (2004), *Informe del proceso de revisión y ajuste de los programas de estudio del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*.

⁷¹⁰ *Ibidem*.

habían elaborado en la Preparatoria Iztapalapa I. Este argumento fue acompañado de algunos ejemplos que daban cuenta de la veracidad de las opiniones de los profesores. Se puso sobre la mesa el caso de POE, el cual no presentaba en su estructura objetivos de aprendizaje como el resto de los programas, además de que estaba muy cargado hacia la planeación del trabajo de los estudiantes y dejaba de lado aspectos relacionados con la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. También se reconocía la necesidad de ajustar la extensión de algunos materiales, que en ciertos cursos tenían un excesivo número de objetivos de aprendizaje o de contenidos, como el caso de Historia, Biología y Filosofía.

El proceso de revisión y ajuste de los programas recaería en la recuperación de los saberes que tenían los profesores sobre su propia práctica, la cual tenía que reflejarse en los materiales que empleaban para el ejercicio de la enseñanza. El lugar propicio para llevar a cabo esta tarea serían nuevamente las academias de los planteles. La revisión curricular se desarrollaría en el periodo de abril a junio de 2004, teniendo como perspectiva que para el inicio del siguiente ciclo escolar (agosto) se tuvieran impresos los programas de estudios para distribuirse entre docentes y estudiantes de los planteles.

La Dirección Académica estaría a cargo de coordinar el proceso a través de las tareas que les correspondería desarrollar a los pedagogos y los consultores en las academias, mientras que los coordinadores de planteles informarían a las academias de sus respectivos planteles los criterios que orientarían la revisión y ajuste de los programas de estudio, además de dar seguimiento a las academias durante el proceso, facilitar las condiciones materiales y logísticas para que las academias pudiesen reunirse sin que se afectasen los procesos de enseñanza y aprendizaje en curso. Por supuesto, cada coordinador, que también ejercía la práctica docente, tenía la responsabilidad de participar en las discusiones sobre los programas de su respectiva academia.

De esta forma, mientras los coordinadores llevaban a cabo reuniones con el colegio de profesores de sus respectivos planteles, paralelamente la Directora General junto con el Director Académico del IEMS, realizaron visitas a los planteles para ampliar la información que se había brindado. Mientras tanto, en las instalaciones del IEMS, el personal de la Dirección Académica, los consultores y pedagogos definían las estrategias de intervención en las academias.

Los consultores brindarían apoyo a las academias, con el fin de orientar la discusión en torno a los contenidos, los objetivos, el perfil, la evaluación de los aprendizajes de la materia. Para la mayoría de los consultores, este trabajo no les resultaba ajeno, inclusive, algunos de ellos se habían sumado a las peticiones de las academias de revalorar los programas de 2001. En lo que concierne al equipo pedagógico –que en su mayoría eran mujeres- este proceso representaba su primera experiencia de trabajo con las academias. Si bien, el diseño de la metodología del diagnóstico pedagógico, su instrumentalización, así como la sistematización, análisis, conclusiones y presentación habían corrido por su cuenta, ello no implicó bajo ninguna forma que se hubieran involucrado en la dinámica de trabajo de las academias. Es así que al equipo pedagógico le correspondía brindar apoyo técnico y metodológico a las academias, lo que implicaba trabajar con los profesores en academia, así como de forma individual. Trabajo que se organizó en cuatro etapas:

Primera etapa

Durante esta primera etapa, los equipos de consultores y pedagogas dieron a conocer a las academias una guía con preguntas eje sobre los principales elementos del

programa. Con esta herramienta se buscó que la discusión y reflexión de los docentes se realizara en un marco de organización mínima, sin que por ello se considerara un instrumento cerrado. En última instancia, se quiso propiciar una primera discusión en las academias en torno a las problemáticas y propuestas surgidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la luz de los programas de estudio, para obtener de ello una radiografía de los saberes que construidos durante la práctica; saberes implícitos que necesitaban discutirse y valorarse.

El diagnóstico permitió a algunas academias priorizar algunos elementos de sus respectivos programas y redimensionar la profundidad que habría que otorgarle en las discusiones a cada uno de estos elementos. En otras palabras, el empleo de la guía, las discusiones en torno a los tópicos que en ésta se señalaban y el diagnóstico que de ello resultó posibilitó a las academias que siguieron este procedimiento establecer una agenda de discusión acorde con sus propios intereses y necesidades.

Segunda etapa

Durante la segunda etapa, los consultores propusieron a sus respectivas academias la metodología que se sugería desarrollar para abordar el trabajo relacionado con los programas. En todos los casos esta metodología se ajustó a la realidad de cada academia, lo que implicó que en cada caso se estableciera una dinámica distinta. En este sentido, el consultor podía reunirse con los profesores de un sólo plantel, una vez al mes, en el espacio que la academia tenía destinado para dicho propósito. En estos casos los miembros de la academia acudían a la reunión con un conjunto de anotaciones respecto a su programa, las cuales habían discutido previamente.

Otro modo de trabajo entre el consultor y los profesores fue a través de reuniones con un representante –enlaces- de varios planteles (reuniones regionales) o con la totalidad de los profesores (reuniones de macroacademia), en las instalaciones de un plantel que se acondicionaba para este fin. En ambos casos, los profesores acudían a las reuniones con un conjunto de acuerdos tomados previamente en el seno de sus respectivas academias.

El propósito de las reuniones regionales era exponer información específica sobre los tópicos del programa de estudios, socializarla entre los participantes y recibir retroalimentación, para llevarla de regreso a los profesores de sus respectivos planteles. Las reuniones de macroacademia tenían el mismo sentido, salvo que éstas tenían un carácter resolutivo ya que se encontraba el pleno de la academia.

En términos generales esta fue la organización del trabajo entre las academias y los consultores, sin embargo, en lo concreto, el proceso adquirió distintos rostros. Por ejemplo, se presentaban propuestas para que cada curso de una cierta materia (Historia, por ejemplo, que comprendía 4 semestres) se trabajaran en comisiones de trabajo, mientras que una quinta comisión se encargaría de abordar los aspectos generales del programa como el enfoque, el perfil y los objetivos generales. Se consideraba factible que una vez elaborado este trabajo, los aspectos del programa que se habían abordado por separado, en reuniones plenarias se pondrían a consideración del pleno de la academia para su discusión e integración.

En otro orden de ideas, la participación del pedagogo se situó exclusivamente en el interior de los planteles, en el marco de las reuniones de academia, que por lo regular se realizaban una vez a la semana. La intervención del pedagogo iba de la mano del avance en las discusiones que cada academia tenía, de los acuerdos que estas iban tomando durante el proceso, así como de las orientaciones que sugería el consultor.

La estructuración de los enunciados de los objetivos de aprendizaje, su secuencia y los parámetros para vincularlos con los contenidos de cada asignatura, eran algunas de las intervenciones que tenían los pedagogos durante el proceso. Igualmente, así como colaboraban con los profesores en el diseño o mejoramiento de estrategias de enseñanza, también abordaban los elementos que componían la evaluación de los aprendizajes de los programas. Para ello, se establecían distintas formas de trabajo: de forma colegiada, siguiendo un eje temático, el cual era discutido por la academia, mientras el pedagogo moderaba y orientaba. De esta labor se extraían los elementos más importantes que quedaban asentados en una minuta de la reunión en cuestión.

Otras veces el pedagogo trabajaba con un solo miembro de la academia a solicitud de éste en el cubículo que tenía asignado. Estas ocasiones eran proclives para que se abordaran algunos aspectos teóricos sobre el currículum, la evaluación, el diseño de estrategias, inclusive, sobre el discurso de las competencias, que para entonces se había extendido entre muchos profesores. Estos temas eran comentados en algunas sesiones y posteriormente, socializados a demás miembros de la academia cuando así lo consideraron pertinente.

El pedagogo sugería algún material bibliográfico sobre algún tema de interés del profesores –en ocasiones se sumaban algunos docentes- y en reuniones posteriores se abordaba su contenido; pocas veces se buscaba hacer una lectura pragmática de los textos, más bien, el propósito era ampliar los referentes conceptuales que tenían los profesores acerca de alguno de los puntos del programa en revisión, y con ello, pudiesen hacer una lectura más abierta de su propia práctica docente.

En conjunto, consultores y pedagogos trabajaban ciertos temas con los profesores de alguna academia en específico. Lo anterior implicó que se hiciera previamente un intercambio de información sobre el avance y necesidades de la academia con la que se iba a trabajar. Asimismo, se ponían de acuerdo en los puntos prioritarios y los asuntos pendientes para atender en la reunión en cuestión, así como en la organización de la jornada de trabajo y la intervención que cada uno iba a desarrollar.

Al finalizar esta segunda etapa, los consultores entregaron al IEMS el diagnóstico del programa de estudios de las doce academias que representaban. En las academias que no contaban con un consultor, fueron los pedagogos y personal del área curricular quienes intervinieron en la sistematización de la información y con ello se obtuvo una propuesta de diagnóstico, que más adelante se puso a consideración de las academias en cuestión.

Los diagnósticos de cada academia (192 en total) integraron la problematización sobre cada uno de los aspectos de los programas de estudio, así como diversas propuestas para su mejoramiento. Asimismo, se incluían propuestas de cartas descriptivas que reordenaban y priorizaban los contenidos, los objetivos y los tiempos para su tratamiento. Aunado a lo anterior, el consultor elaboró un informe que resumía los aspectos más importantes del proceso en esta segunda etapa, así como de los puntos más relevantes que consideraba destacar sobre las discusiones.

El caso de la academia de Matemáticas puede servir de ejemplo para demostrar lo anterior. En este sentido, es interesante que el rezago haya sido uno de los temas más denotados en las discusiones de esta academia:

En la discusión que tuvimos se tocaron una diversidad muy amplia de temas desde proposiciones de agregar o eliminar algunos contenidos o de cambiar el orden de algunos temas del programa, hasta cuestionamientos acerca de lo que

buscábamos al enseñar matemáticas y si los programas actuales apuntan en la dirección correcta.

Nos preguntamos en repetidas ocasiones a qué se debe el gran rezago que vemos en nuestra materia, cuáles son las causas y cómo debemos combatir este enorme problema. Nos cuestionamos el por qué en muchas ocasiones no logramos atraer a los alumnos a nuestras clases, por qué prevalece una falta de interés hacia las matemáticas y más en general, por qué muchos de nuestros alumnos no se comprometen con el estudio. Nos planteamos si era necesario cambiar los temarios o los enfoques, si los problemas se deben a una actitud de los estudiantes o a nuestra manera de enseñar. Analizamos el papel de las tutorías, la forma de abordarlas, el tiempo que podemos dedicarle a cada alumno. Nos preguntamos cómo debe ser un sistema tutorial de enseñanza. Cuestionamos nuestra forma de evaluar, nos preguntamos qué y cómo debemos evaluar.

Se tocó el problema de las excesivas cargas de trabajo a las que están sometidos los profesores y el tiempo empleado en cumplir con los requerimientos administrativos del sistema. Se planteó también hacer más compatibles las funciones académicas con las administrativas de la institución.

Y, aunque a primera vista podría parecer que sólo brincamos de un tema a otro nos quedó muy claro que cada uno de los temas mencionados tiene que ver con todos los demás. Intento darles un orden y abordarlos uno por uno, espero poder señalar los vínculos entre ellos. Desde luego, sé que en un documento escrito se pierde mucho la riqueza de una discusión, tan sólo sea porque no puedo escribir el entusiasmo, la angustia, los tonos de voz ni las expresiones corporales y faciales que modulan y enriquecen las intervenciones orales.⁷¹¹

Tercera etapa

La tercera etapa del proceso de ajuste de los programas, que inició en el mes de mayo, tuvo como propósito devolver a las academias de los 16 planteles el diagnóstico de cada uno de sus programas de estudio, con ello se dio inicio a una segunda aproximación a los temas que previamente los profesores habían abordado en la segunda etapa. El objetivo era que los docentes de cada academia conocieran las problemáticas y las propuestas que habían manifestado los docentes de su misma academia de otros planteles. A partir de ello se pretendía que los profesores elaboraran una propuesta más profunda e integral sobre su propio programa.

Este trabajo permitió a las academias:

- Establecer objetivos de aprendizaje empleando ciertos términos provenientes del discurso de las competencias*.
- Definir aprendizajes básicos y complejos propios de cada asignatura.
- Establecer su secuencia lógica y progresiva.

⁷¹¹ Struck Chávez, *op. cit.*

* La idea de competencias se difundió informalmente en el proceso de revisión de los programas de estudio. Previamente a éste, la Dirección Académica venía trabajando esta noción con los consultores y pedagogos, sin que ello implicara posicionamiento con relación a un enfoque o definición de competencias de manera institucional. Asimismo, muchos profesores de distintos planteles también venían manejando la idea de competencia como una forma de darle salida a los problemas que venían manifestando el abordaje de los programas a través de los objetivos de aprendizaje. Cuando inicia el proceso de revisión curricular, emerge el discurso de las competencias en muchas academias, propiciando en varias ocasiones posiciones encontradas, y en otras, una salida favorable pero sin concretar en el propio programa, salvo el caso de Lengua y literatura.

- Determinar la relación que deberían guardar las habilidades, conocimientos y actitudes propias de la disciplina con las de otras asignaturas que le anteceden, así como las que le proceden.⁷¹²

Asimismo:

Academias como matemáticas se concentraron en la elaboración de un perfil cuya base era el desarrollo de una forma particular pensamiento lógico y de maduración del razonamiento matemático. En el caso de las academias de Lengua y literatura de los diferentes planteles incorporaban en su perfil competencias relacionadas con la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, como base para el desarrollo de aprendizajes subsecuentes en otras asignaturas. El caso particular de Artes Plásticas elaboró un perfil orientado a la sensibilización del estudiante y hacia la apreciación estética.

El resultado de esta labor se expresa en ejemplos como el de los objetivos del programa de historia que, después de la reflexión y discusión de los profesores se llegó al acuerdo de reducir a cuatro objetivos de aprendizaje por asignatura, cuando el programa anterior contenía en promedio once objetivos en Historia II, los cuales resultaban difíciles de cubrir durante el semestre. Caso similar sucedió con el programa de POE y Artes Plásticas. En los casos de Filosofía, Física, Lengua y Literatura, Biología y Computación, los objetivos se ajustaron de tal forma que resultaron más pertinentes en términos de aprendizajes para un estudiante de bachillerato.

El caso de la academia de Física es significativo, cuya propuesta derivó en un listado mínimo de contenidos que posibilitará la recreación del trabajo docente a partir del desarrollo de estrategias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje encaminados al logro de aprendizajes plasmados en el perfil de egreso.⁷¹³

Las propuestas que emitieron las academias de todas las preparatorias fueron sistematizadas nuevamente por el consultor cuyos resultados se abordaron en una serie de reuniones de macroacademia en las que establecieron los consensos acordados por el pleno de profesores de cara a elaboración de una última versión del programa de estudios.

Cuarta etapa

La cuarta etapa consistió en la revisión técnica sobre la estructura de cada uno de los programa de estudio, realizada por el equipo pedagógico en las instalaciones del IEMS; con esta labor se buscó que los programas de estudio respondieran, en término generales, a los siguientes criterios: a) que tuvieran coherencia interna en términos técnico-pedagógicos. b) que estuvieran articulados de forma lógica, particularmente los objetivos de aprendizaje y los contenidos temáticos y c) que expresaran los criterios de la Propuesta Educativa en los enfoques de cada programa; y las líneas y ámbitos formativos en los perfiles de egreso y los objetivos de aprendizaje.

Una vez realizada esta tarea, se presentó a los docentes en reuniones plenarias los programas de estudio con las observaciones elaboradas por los pedagogos, los cuales discutieron los aspectos que tenían señalamientos hasta que se tuvo, por cada uno de los programas de estudio, una última versión.

⁷¹² IEMS, *Informe del proceso de revisión, op.cit.*

⁷¹³ Ibidem.

De acuerdo con los datos del IEMS, durante el proceso de revisión y ajuste de los programas de estudio se llevaron a cabo 1333 sesiones de trabajo entre pedagogos y las doce academias de profesores. Además de 122 reuniones del pleno de las academias del SBGDF con los consultores y personal de la Dirección Académica del IEMS, distribuidas en 14 reuniones plenarias 72 reuniones de enlaces y 36 reuniones regionales.⁷¹⁴

Mecanismos de apoyo a los docentes para la operación de los programas de estudio

Una vez que se hicieron los ajustes a los programas de estudio se establecieron un conjunto de mecanismos desde el IEMS, para apoyar a los profesores en la instrumentalización de sus programas, principalmente, para incorporar un circuito permanente de retroalimentación entre la práctica docente y los elementos referenciales de los materiales recién ajustados, que permitiera el desarrollo *in situ*, de diversos saberes docentes, propensos a socializarse.

- *Jornadas académicas*

Se buscó una alternativa a la desgastada fórmula *programas renovados igual a instrucción del docente mediante cursos de capacitación*. En lugar de ello, y en concordancia con el principio de que son los saberes de los docentes quienes dictan la pauta del desarrollo curricular, se establecieron un conjunto de jornadas permanentes para que los profesores de distintos planteles, pertenecientes a una misma academia, pudiesen reflexionar, discutir e intercambiar experiencias desarrolladas durante los procesos educativos de la escuela, relacionadas con la puesta en marcha de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la actualización de los temas de los programas de estudio, el manejo de material didáctico, la planeación del trabajo académico y la evaluación de los aprendizajes.

Este sentido, una vez al mes, un grupo determinado de profesores participaban en una jornada de actividades bajo un eje temático, coordinadas por consultores y/o pedagogos. La dinámica consistía en el abordaje de diversos tópicos como los elementos teóricos de la disciplina, la experiencia escolar como vivencia ampliada de jóvenes y docentes, los procesos formativos, la evaluación, la tutoría, así como los límites y alcances de la intervención institucional o la presentación de estrategias de enseñanza por parte de uno o más profesores susceptibles de reflexión y retroalimentación.

Al finalizar el mes, todos los profesores de una academia habrían acudido a una jornada académica*, los temas abordados en éstas servirían de insumos para retomarse en las reuniones de academia de cada plantel. A su vez, los temas y necesidades surgidas en los planteles serían recuperados en las jornadas.

De acuerdo al IEMS, en total, se realizaron siete jornadas, dirigidas a 980 profesores:

Entre los principales logros de las Jornadas Académicas están: el intercambio de experiencias docentes, discusión de temas torales de cada academia, el acceso a material bibliográfico y didáctico propio de cada área, el intercambio de estrategias de enseñanza y evaluación. Así mismo, han permitido que todos estos aprendizajes

⁷¹⁴ Ibidem.

* Se tenía establecido que una Jornada Académica durara aproximadamente ocho horas, entre las cuales se ocupaban aproximadamente dos horas para comer.

e intercambios se plasmen en la planeación académica de cada semestre y en la generación de ideas y nuevas propuestas que permitan mejorar los programas de estudio.⁷¹⁵

En el marco de las jornadas académicas y también de las reuniones de academia en los planteles, se establecieron un conjunto de acciones que tuvieron como propósito fortalecer el desarrollo de los programas de estudio.

- *Diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje*

La primera acción consistió en un trabajo conjunto entre las academias, consultores y pedagogos para recuperar las estrategias de enseñanza que los profesores estaban implementando de acuerdo a los cambios realizados en los programas de estudio. El esquema de trabajo consistió en el diseño de una estrategia por uno o más profesores de una academia, en la que el pedagogo y/o el consultor emitían su opinión sobre la relación de las actividades planeadas respecto a los objetivos, los contenidos, inclusive con el enfoque de la materia y por supuesto, la evaluación de los aprendizajes.

En un segundo momento, se echaba andar la estrategia con los estudiantes en uno o más de los espacios de trabajo académico. El proceso que conllevaba la aplicación de la estrategia muchas veces era registrado de principio a fin por los docentes, el cual servía de insumo para que, en posteriores reuniones de academia, fuera discutido y, si era el caso, retroalimentado por el consultor o el pedagogo. Este ejercicio permitía a los profesores reorientar diversos aspectos de su práctica que no se habían considerado en el momento del diseño de la estrategia.

¿De dónde surge la motivación del profesor para elaborar una estrategia de enseñanza? No en todos los casos provenía de la necesidad de cubrir un requisito académico, ni administrativo, ni tampoco de un apego a la racionalidad técnica. En ocasiones, lo que lo movía era la ansiedad creativa y la necesidad de un interlocutor.

De lo anterior da cuenta el profesor Onecimo Hernández Cruz, de la academia de Planeación y Organización del Estudio:

Hablar sobre las estrategias de enseñanza nos conduce, a re-pensar sobre nuestro quehacer docente. En una zona con dificultades psicosociales como lo es el Pueblo de San Bernabé, en la Delegación Magdalena Contreras, si caminamos por sus calles, nos daremos cuenta del contraste que existe en la comunidad. En algunos espacios, las calles son bonitas y limpias, con casas residenciales, algunas sobre las barrancas y pareciera que la topografía del terreno las hace lucir, y en el otro extremo, las casas de las familias con pocos recursos. Si seguimos caminando nos daremos cuenta que abundan los taxis como fiel reflejo del subempleo y lo de siempre, puestos en las calles de todo tipo, desde discos hasta muebles, desde un prensador hasta un vestido de novia.

También tiene aspectos positivos dignos de mencionar. Muchos árboles sobre las barrancas, en los patios de las casas, y extensas áreas verdes que se niegan a desaparecer, el bosque de los Dínamos y el cerro de San Bernabé, áreas con la más alta precipitación pluvial dentro del Distrito Federal, que permite alegrar la vista y que es motivo de muchas salidas de pintas de jóvenes de la escuela a sus terrenos.

⁷¹⁵ IEMS (2006), *Informe de gestión 2004-2006*, Dirección Académica.

Así es la comunidad en donde se encuentra la escuela, con gran cantidad de jóvenes sin muchas historias de éxitos escolares, más bien, nos habla de las deserciones escolares, de pocas ganas de estudiar, de muchachos que entraron al sorteo porque la escuela está cerca y porque chance ahora si sacan la prepa, como si estar dentro del sistema y asistir a sus patios los convirtiera en estudiantes. Para esta población está hecha la escuela, un gran porcentaje de ellos cuenta con poca motivación para estudiar, más bien pareciera que se encuentran aquí retardando su entrada al mercado laboral. Existe otro porcentaje mucho menor de jóvenes que siempre fueron rechazados de otros sistemas, jóvenes con privación cultural, con un déficit de habilidades y conocimientos que es difícil de cubrir, que siempre hay que estar explicando lo elemental de lo elemental.

Por lo tanto, pensar en las estrategias de enseñanza, pasa antes por la construcción del sentido de la escuela y por ende, de una materia, ¿Cómo construimos el sentido? Lo construimos con su historia personal, de dónde viene, para dónde va. Esa ha sido una parte importante en la construcción de mis estrategias, la construcción de lo significativo en el tiempo y en lo cotidiano del estudio. Ahora que estamos viendo con nuestra población el tema 'metodología de investigación', me he encontrado con muchas dificultades, la primera, quizá la más importante, la falta de sentido de la materia 'para qué una materia en la que no se les enseñan conocimientos' sino que se les enseña un método de trabajo. Pareciera un obstáculo insalvable, sobre todo porque se intenta trabajar lo que ha significado una gran dificultad: la disciplina y la continuidad necesarias para la elaboración de un trabajo con seguimiento.

¿Cuál ha sido entonces mi estrategia de trabajo? Es y ha sido la construcción del sentido de la materia, la búsqueda de conocimiento con aspectos cotidianos que viven como jóvenes: el noviazgo, la adolescencia, la familia, temas muy cercanos a los jóvenes.

Al finalizar este texto hable con Leonardo, uno de los jóvenes estudiantes de nuestra escuela. Con grandes habilidad para escribir y un artista autodidacta de la pintura, con una depresión fuerte y con muchas dificultades para ser un estudiante constante y disciplinado. Le di a leer mi texto para que realizara señalamientos. Me dijo que estaba muy incompleto, que faltaba hablar de la soledad de los jóvenes, de la que sienten cuando caminan en las calles, de la soledad que viven en la escuela, de cómo esa soledad se trata de matar en las calles con las drogas y aquí en la escuela, en las canchas. Otro aspecto, según Leonardo, es que los jóvenes quieren ser libres y se revelan ante cualquier indicio de autoridad y su falta de energía para el hacer. Quedamos de seguir platicando e investigar qué lleva a los jóvenes a estar por horas en las calles y en las canchas.⁷¹⁶

- *Talleres de apoyo a la práctica docente*

La segunda acción que se puso en marcha fue una propuesta de la consultora de la academia de Planeación y Organización del Estudio para desarrollar un conjunto de talleres, cuyos contenidos estaban conectados entre sí. Estos Talleres se dirigirían a los profesores de los planteles, con el propósito fortalecer su práctica docente en cuatro rubros: estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, tutoría y valores.

⁷¹⁶ Onecimo Hernández Cruz (2005), *Estrategia de enseñanza*. Documento de trabajo.

Los pedagogos y los consultores, que se habían constituido en el eje articulador entre las academias y el IEMS, fueron los encargados de coordinar la implementación y difusión de los talleres, cuyo piso conceptual servía de eje temático para detonar la discusión entre los profesores, reposaban en un plataforma de ejercicios a desarrollar, a partir de los cuales, los docentes obtendrían productos concretos para poner en práctica en distintos momentos del procesos formativo. En este sentido, el taller sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje partía de un concepto de aprendizaje* (el cual no pretendía establecer ningún fundamento ni referente de la Propuesta Educativa) que proponía diferentes niveles de dominio de conocimientos: declarativos y procedimentales.

El conocimiento declarativo comprendía dos niveles. Un nivel factual relacionado con el uso de la memoria por parte del estudiante y se manifestaba en el recordar, repetir y nombrar información. El otro nivel era el conceptual, en este el estudiante desarrolla procesos básicos de pensamiento para identificar, relacionar, jerarquizar y comparar. En los hechos, estos procesos el alumno podía expresarlos a través de acciones como la descripción, explicación, discusión y argumentación.

El conocimiento procedimental comprendía niveles sobre destrezas y habilidades. Las primeras se relacionaban con un saber hacer, relacionado con la realización de operaciones que implicaban procedimientos definidos a priori (teorías, procedimientos, algoritmos). Mientras tanto, el nivel de las habilidades sugería un paso más allá, el aprendizaje de un *saber cómo*, en donde confluían la búsqueda de alternativas, la creatividad y el manejo de valores axiológicos. En este nivel, los procesos de pensamiento se relacionan con la discriminación, evaluación y transferencia de información, expresados mediante acciones relacionadas con el diseño, la planeación y la investigación.

Estas nociones permitían hacer una reflexión de algunos elementos de los programas de estudios. Por ejemplo, el de Historia. En este se discutía el primer objetivo de aprendizaje de Historia I, que a la letra dice: El estudiante: “Aplicará los conceptos básicos de la disciplina para construir la noción de historia en la interpretación de procesos históricos, así como en la elaboración de su proyecto de historia viva”.⁷¹⁷

A su vez, este objetivo se caracterizaba de la siguiente manera: el estudiante:

- Identifica los conceptos básicos de la historia.
- Elabora la definición de historia a partir de los nuevos enfoques.
- Aplica los conceptos de historia en la delimitación de su proyecto de Historia Viva.⁷¹⁸

A partir de los niveles de dominio de Anderson, los profesores de la academia de Historia que participaban en el taller, podían situar el tipo de conocimiento requerido a los estudiantes en el objetivo de aprendizaje y más importante aún, reconocer la pertinencia de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como las actividades de evaluación sugeridas en el programa para este objetivo.

Primero, se problematizaba el objetivo en sí mismo. Su enunciado comprendía dos niveles distintos de dominio: el nivel conceptual (identificación de conceptos) y el nivel de destrezas (aplicación de conceptos y la definición de historia). En un segundo nivel de análisis, se discutía la necesidad de reformular el objetivo o, elaborar estrategias y actividades de enseñanza que correspondieran a cada uno de estos niveles de dominio. Y antes que nada, identificar a aquellos estudiantes que, de acuerdo a sus

* Sistema de Procesamiento Humano de la Información de John R. Anderson.

⁷¹⁷ IEMS (2004), *Programa de estudios de Historia*.

⁷¹⁸ Ibidem.

aprendizajes previos, manifestasen mayor desarrollo de uno u otro nivel, y de acuerdo a esto, decidir de forma diferenciada el tipo de estrategia a seguir.

En última instancia, debía existir un mínimo de congruencia entre el nivel de dominio referido en el objetivo, la estrategia de enseñanza y los criterios de evaluación. Evaluar si el estudiante podía hacer análisis de textos históricos cuando la estrategia y el objetivo iban encaminados sólo a la identificación de conceptos básicos resultaba un riesgo latente.

Este tipo de reflexiones realizadas en los talleres desembocaban en un ejercicio de planeación por parte de los profesores, que tenían la intención de recuperar el análisis sobre el programa y re-establecer un puente entre los objetivos, las estrategias y la evaluación de los aprendizajes. Estos talleres fueron trabajados en primera instancia con los consultores y pedagogos, mismos que los replicaron en los planteles del SBGDF y en las jornadas académicas.

- *Guías de trabajo académico*

La tercera acción que se implementó para fortalecer el desarrollo de los programas de estudio fue la elaboración de un *instrumento* de alcance al programa de cada materia que se llamó Guía de Trabajo Académico. Este instrumento tuvo su punto de partida en la necesidad de resolver un conjunto de problemas que se preveían a raíz de la revisión de los programas de estudios, cuyo proceso habían traído como consecuencia una creciente inconformidad para seguir trabajando a través de objetivos de aprendizaje. El malestar era aún mayor, ya que algunas academias consideraron pertinente eliminar los objetivos de aprendizaje en un corto plazo para trabajar con otros criterios curriculares, sin embargo, desde el IEMS se decidieron dos cosas al respecto: a) que la propuesta curricular por objetivos de aprendizaje sería sustituida por el modelo por competencias, b) mientras este cambio no se llevara a cabo los profesores tendrían que seguir trabajando los objetivos de aprendizaje ya que éstos seguirían apareciendo en los programas de estudio y en el sistema computarizado de registro de evaluación.

Las Guías de Trabajo Académico fueron un instrumento para transitar de la propuesta de objetivos hacia la de competencias, lo que les imprimía un carácter instrumental y coyuntural, y de ninguna forma un documento para sustituir a los programas de estudio vigentes. En este sentido, estos instrumentos tenían la finalidad de servir como una herramienta para que los docentes analizaran y discutieran, en un proceso de mediano plazo, la condición curricular de su realidad formativa, escolar e institucional.

Estas Guías se trabajaron en diferentes momentos entre los consultores y las academias de profesores en reuniones colegiadas de distinto orden: en reuniones de academia, macroacademia y en algunas jornadas académicas. No obstante, que se impulsó un convocatoria general para trabajar las Guías no se obtuvieron los mismos resultados en todas las academias ni en todos los profesores; algunas academias le dieron poca importancia a esta labor, otras academias sí llegaron a producir una propuesta concreta de competencias y en otras, quizás la mayoría, la discusión que iniciaron se quedó atorada en algún momento del proceso.

Un ejemplo más acabado de estas Guías está representado es el siguiente esquema que desarrollo entre 2005 y 2006 la academia de Planeación y Organización del Estudio:

Objetivos	Contenidos	Competencias	Criterios Mínimos de Evaluación
Empleará técnicas y estrategias de lectura, a través de la revisión de diferentes tipos de texto para desarrollar su comprensión lectora.	Características de diferentes textos. Estrategias de lectura. Estructuras textuales (causa, efecto, secuencia, enumeración, conclusión, explicación, comparación).	Clasifica y utiliza distintos tipos de textos. Emplea estrategias básicas de lectura rápida, selectiva y crítica. Identifica y expresa la información explícita e implícita contenida en un texto. Relaciona el contenido de un texto con su propio conocimiento y experiencias	Elige dos o más textos de acuerdo a su interés personal. Diferencia entre un texto científico, periodístico y literario. Diferencia el sentido general del texto del propósito de de la lectura. Identifica información específica solicitada. Identifica ideas principales y secundarias de un texto.

El objetivo y los contenidos respondían al programa de estudios de la materia; en correspondencia con éstos, los profesores elaboraron sus propuestas de competencias y de criterios mínimos de evaluación, una por plantel. En reuniones de enlace y de macroacademia se trabajó la revisión de las propuestas, así como de la propuesta final. En un esquema similar, trabajaron con mayor o menor éxito, el resto de las academias de otras materias. Pese a lo anterior, los propósitos y procesos relacionados con las Guías se vieron interrumpidos con el cambio de administración en el año de 2007.

Tercer momento (2009-2011)

Si el 2001 fue el año del diseño de los programas de estudios de cara a la apertura del SBGDF, el 2004 representó el periodo de ajuste de cuentas entre los programas elaborados en la Preparatoria Iztapalapa I y las evidencias que arrojaron los múltiples planos de la realidad de los procesos formativos de los 15 planteles restantes. Había mucho que decir al respecto, en todos los sentidos y en diversos grados de profundidad. En ambos periodos se había dejado de lado atender las problemáticas del Plan de Estudios o dicho de otra forma, se creía en la suficiencia de la Propuesta Educativa para salvaguardar los vacíos curriculares del Plan, que se presentaban reiteradamente, ya sea en las intermediaciones de la gestión educativa hasta aquellas relacionadas con las orientaciones curriculares que los programas de estudios no lograban saldar.

La suficiencia de los programas de estudios y la Propuesta Educativa eran el otro lado de la moneda de la disolución del tiempo que impone la lógica de la administración pública en donde todo es para ayer, y con ello, la imposibilidad de llevar a cabo todos los propósitos de una gestión, que contaba a cuenta gotas sus días de cara al cambio de administración. Los asuntos relativos al Plan de Estudios eran para ayer, pero su

⁷¹⁹ IEMS (2005), *Guía de Trabajo Académico de la Academia de Planeación y Organización del Estudio*. Documento de trabajo.

abordaje dependía de un mañana incierto, es decir, se apostaba a la continuidad, ya sea del proyecto educativo o de la administración vigente. Nada de eso ocurrió.

¿Qué estado de cosas imperaba en el momento en que se anuncia, por parte de la nueva administración, la evaluación curricular?

El cambio en la Dirección General representó que el discurso sobre lo educativo migrara del plano de lo académico al de lo político. Asimismo, sobre la visión pedagógica que se había mantenido durante los últimos tres años se impuso la perspectiva psicológica de la educación, representada por el psicólogo Arturo Vega, nuevo titular de la Dirección Académica, cuya trayectoria se había concentrado en el Colegio de Bachilleres.

Para 2009, las academias se habían precipitado a un estado de desorientación generalizada, a falta de un conjunto de programas institucionales que dieran sentido al quehacer de los docentes y marcaran el rumbo que guardaba el proyecto educativo. Se tenía un PIDE, sí, pero no orientaciones ni respaldo institucional, la nueva administración había apostado la conducción del SBGDF a un dispositivo administrativo-financiero como el Programa Operativo Anual, muy lejano de la lógica académica de los profesores.

Tal vez esta situación no represente ningún problema para ninguna otra institución educativa, salvo para el IEMS y sus planteles, que por tradición, la construcción del proyecto había recaído en su planta docente y por lo tanto, en una relación llena de tensiones, acuerdos y desencuentros entre éstos y el IEMS, que se manifestaba en un diálogo permanente con base en lo que proponía el Instituto y la respuesta que daban las academias y viceversa. Para el momento en que la administración de Rodríguez anuncia que se va a realizar una evaluación de los programas de estudio, esta relación había dejado de existir. Desde entonces, en mayor medida, el trabajo de las academias respondía a la necesidad de sobrevivencia de innumerables profesores que buscaban, mediante el diálogo, mantenerse profesional y psíquicamente con vida.

Por otro lado, para el momento del anuncio de la revisión de los programas, el equipo de consultores había sido desmantelado. Varios de ellos se incorporaron a la planta docente del SBGDF, otros dejaron definitivamente la institución. En el caso de las pedagogas que trabajaban en planteles fueron retiradas de su trabajo con las academias y se les incorporó a una subdirección de nueva creación para atender asuntos relacionados exclusivamente con el nuevo enfoque de tutoría.

En un plano estructural, desde 2007, el desarrollo del proyecto educativo del IEMS había pasado a un segundo plano; la política educativa de la Secretaría de Educación local dejaba en claro que los esfuerzos que se hicieran en para atender el nivel medio superior se harían a través del proyecto de Universalización del Bachillerato; el IEMS, el programa de estímulos económicos (Prepa Sí) y el Sistema de Educación a Distancia conformarían dicho proyecto.

Es en este escenario cuando, a través del Boletín Informativo del IEMS, en una edición especial del 1ro de enero de 2009, se comunicó a los profesores y demás personal de los planteles del SBGDF que las autoridades les IEMS iban a echar a andar un proceso de evaluación curricular que se denominó: *Consolidación por competencias del plan y programas de estudio*.

El IEMS justificaba la puesta en marcha de este proceso en la necesidad de ampliar la cobertura con calidad. ¿Qué significaba esto? En otras palabras, se recurría a datos estadísticos sobre cobertura, rezago y deserción de los jóvenes del nivel medio

superior nacional para esbozar un escenario que diera cuenta de la urgencia de mejorar la calidad de los programas de estudios del IEMS.

En este sentido, en cuanto a la cobertura se señalaba que:

De acuerdo con el Segundo Censo Nacional de Población y Vivienda de 2005, actualmente uno de cada tres jóvenes de 15 a 19 años es excluido de las opciones educativas” y de inmediato se hace un comparativo internacional al mencionar que: “El porcentaje de cobertura en promedio en los países de la OCDE es de 75%, mientras que en nuestro país es de 25%, lo que también resulta bajo comparado con cifras de 52 (sic), 45 (otra vez sic) y 63 % de Argentina, Perú y Chile respectivamente, cuyas economías y circunstancias histórico-sociales son más comparables con las de nuestro país.”⁷²⁰

Asimismo, se señalaba que el IEMS presentaba una deserción de 23% mientras que el rezago se calculaba en 72%.⁷²¹ Además, se agregaba un dato sobre el egreso, pero estimado a nivel federal por la SEP, en la que se señalaba que de no atenderse el nivel medio superior en los próximos años la tasa de terminación de estudios de este nivel sería de 49.1%.⁷²²

A partir de lo anterior se afirmaba que “El desarrollo de un proceso de evaluación del plan y los programas de estudio –conformado por la recuperación de información cualitativa y cuantitativa, así como de los aprendizajes obtenidos a partir de los procesos formativos por los actores- es una de las principales formas de incidir en la problemática referida”.⁷²³

Si bien la Universalización del Bachillerato representaba la intención, por parte de la Secretaría de Educación local, de cubrir toda la demanda de educación media en el Distrito Federal, la justificación de la nueva administración del IEMS para emprender un nuevo proceso de revisión de sus programas de estudio se situaba en el marco de la política de la Universalización de la educación media, mientras que el desarrollo de su modelo educativo se ubicaría, a partir de entonces, en un plano secundario, con miras a desaparecer.

Las autoridades del IEMS dejaron entrever esta condición secundaria del modelo educativo con relación a la nueva política de universalización, en las bases que fundamentaban el proceso de evaluación curricular, en el apartado de política y vinculación interinstitucional en el cual se señalaba:

El proyecto de Universalización de la Educación Media Superior creado por el Gobierno del Distrito Federal que, con el propósito de coadyuvar a la equidad educativa, se plantea lograr una cobertura del cien por ciento en el Nivel de Educación Media Superior en el Distrito Federal teniendo en cuenta el incremento debido a los efectos de inmigración (sic) del interior de la República, a través de modelos educativos (¿?,) que eviten la marginación de indígenas de la formación media superior y la deserción por motivos económicos”⁷²⁴

En seguida, el documento mencionaba los programas que integraban el proyecto de universalización como la modalidad semi escolar a cargo del IEMS, Prepa Sí, el Sistema de Educación a Distancia, además de otros dos proyectos: los Centros de

⁷²⁰ IEMS (2009), *Boletín Informativo*, Edición Especial. 1ro de enero de 2009, Pág. 4.

⁷²¹ Ibidem. Pág. 5

⁷²² Ibidem.

⁷²³ Ibidem.

⁷²⁴ Ibidem. Página 6.

Transformación Educativa y Formación y Apoyo Integral al Docente. El segundo proyecto mencionado era el Sistema Metropolitano de Educación Media Superior. El primero no se relaciona directamente con los procesos de los programas antes mencionados, mientras que el segundo proyecto no tuvo la respuesta que se esperaba por parte de las instituciones de educación media. A partir de lo anterior, el Boletín afirmaba abiertamente que:

Como puede observarse, existe plena concurrencia entre estos proyectos y los del IEMSDF; particularmente en lo relativo a la universalización del bachillerato en la Ciudad, el H. Consejo de Gobierno nos ha dado el mandato de organizar un evento para compartir experiencias en materia de análisis y desarrollo curricular con las instituciones que imparten este nivel educativo en la zona metropolitana, en busca de criterios comunes.⁷²⁵

¿De dónde surge este mandato del H. Consejo de Gobierno?

De la aprobación que este Consejo realizó al Programa Institucional de Desarrollo 2007-2012 (PIDE) del IEMS, cuyo proceso de consulta puede catalogarse, en el mejor de los casos, como parcial y sesgado, por no decir viciado. Al referirse al inconsistente análisis curricular del PIDE, en el Boletín Informativo del IEMS del primero de agosto de 2007, se retomaron algunas expresiones referidas al entonces Director General del IEMS, Juventino Rodríguez:

El Plan de Estudios no cuenta con seriación de asignaturas, lo que propicia el recursamiento de algunas materias, sin que los muchachos que están en esta situación tengan los antecedentes necesarios (¿?), además de que en nuestro Plan no hay materias orientadas a la formación para el trabajo, lo que, de acuerdo al Director General del IEMS, nos pone en desventaja frente a otros bachilleratos. Habremos de actualizar los programas y Planes de estudio. Ya contamos con la opinión de los profesores y estudiantes, ahora requerimos del punto de vista de los especialistas para modificar con objetividad los programas, precisó.⁷²⁶

Como si los docentes y estudiantes no tuvieran una mirada objetiva sobre su realidad educativa y necesitaran del punto de vista del especialista para que les diga la verdad sobre lo que sucede con sus programas, esos mismos que ellos diseñaron, analizaron, valoraron, ajustaron y pusieron a prueba durante años. Entonces, ¿La consulta a los actores en el PIDE fue para recuperar su punto de vista acerca de su realidad educativa o para legitimar un cambio de mayor profundidad en la Institución?

En este sentido, también surgía una cuestión de fondo en el planteamiento que hizo Juventino Rodríguez al mencionar la necesidad de reorientar el curriculum hacia la formación para el trabajo, argumentando las desventajas que esto representaba para la institución y la formación de los estudiantes. El punto central es que históricamente el IEMS ha rechazado incluir en su propuesta curricular la formación para el trabajo. Tan sólo hay que recordar la negativa de las comunidades que tomaron la ex Cárcel de Mujeres para que en su lugar se construyera un bachillerato técnico y/o tecnológico. La demanda era la construcción de un bachillerato propedéutico que permitiera a sus hijos seguir estudiando en el nivel superior.

Asimismo, la Propuesta Educativa tomaba una posición muy clara en contra de promover la formación para el trabajo, en la medida que el sistema educativo nacional argumentaba este tipo de formación como una necesidad de la sociedad; es decir, la

⁷²⁵ Ibidem. Página 7.

⁷²⁶ IEMS (2007), *Boletín Informativo*, Edición Especial. 1ro de agosto de 2007, Págs. 3 y 4.

necesidad de formar técnicos para el mercado laboral⁷²⁷. Más tarde, el Proyecto Educativo retomaba este posicionamiento, enfatizando el carácter propedéutico y la formación integral de los estudiantes, de cara a la inserción de éstos en instituciones de nivel superior, así como un tipo particular de formación para la intervención en la comunidad.⁷²⁸

La búsqueda de criterios comunes con otras instituciones para adecuar el IEMS a los propósitos de la universalización del bachillerato y para reorientar la formación de los estudiantes a una modalidad para el trabajo implicaba, en el fondo, un cambio al Proyecto Educativo de la institución. Lo que en realidad estaba haciendo Juventino Rodríguez era alinear el modelo educativo del IEMS a la política educativa del gobierno federal y ajustar la propuesta curricular del bachillerato del GDF para inscribirlo en la RIEMS que el gobierno de Calderón había puesto en marcha desde 2007.

Asunto que bajo ninguna circunstancia se mencionaba explícitamente porque en el proceso de elaboración del PIDE en ningún momento se sugirió tal situación. Sin embargo, en las bases institucionales propuestas para evaluar el plan y los programas de estudio, se recurre a un manejo petardista de documentos normativos para establecer las condiciones para revisar el Proyecto Educativo a la luz de un proceso de revisión curricular.

En este sentido, en el fundamento institucional para llevar a cabo el proceso de evaluación se aludía a la normatividad institucional para establecer la necesidad de un proceso continuo de revisión y adecuación de la práctica formativa que respondiera a las necesidades de la población joven de la ciudad de México. Para ello se recurrió al artículo 7, fracción II del Estatuto Académico del IEMS, para referir que uno de los objetivos del Instituto era:

Desarrollar y actualizar un Modelo Educativo que responda de manera efectiva a las necesidades educativas y culturales de los jóvenes de la Ciudad de México, sustentado en el avance de las humanidades y de las ciencias y, principalmente, en los avances de la teoría del conocimiento y la pedagogía, recuperando los elementos más sólidos de la tradición educativa e incorporando planteamientos de carácter innovador...⁷²⁹

En pocas palabras, la normatividad dice, que el proyecto educativo dice, que es susceptible de ser adecuado (actualizado) permanentemente por sus propios actores.

¿Cómo? Las mismas bases daban la respuesta:

Por otra parte, a partir de un proceso institucional de autoevaluación y diagnóstico que culminó con la elaboración del Programa Institucional de Desarrollo 2007-2012 (PIDE), se estableció la necesidad de instaurar una línea prioritaria de acción No. 7, relativa al análisis y desarrollo curricular, con la que se buscará atender problemas como la diversidad de criterios y la falta de elementos unificadores respecto de la pertinencia de establecer seriación entre algunas asignaturas; la necesidad de ampliar la gama de asignaturas optativas; el avance parcial en el proyecto para la definición de los campos de formación como espacio curricular que habría de propiciar una mayor vinculación del curriculum con la comunidad; así como la ausencia de un sistema de revalidación y equivalencias. Del diagnóstico también se derivó la necesidad de evaluar la correspondencia del

⁷²⁷ IEMS, *Propuesta Educativa*, op. cit., Pág. 1.

⁷²⁸ IEMS, *Proyecto Educativo*, op. cit., Págs. 9 y 10. 33 y 34.

⁷²⁹ IEMS, *Boletín Edición Especial. 1ro de enero de 2009*, op. cit., Pág. 5.

plan de estudios con los de otras instituciones, ya que algunos actores señalaron que las asignaturas que contiene el plan de estudios no son suficientes, lo que situaría a los estudiantes en una posición de desventaja en cuanto a su perfil de egreso y dificultaría su ingreso a instituciones de educación superior.

El diagnóstico también señaló la falta de indicadores para evaluar el plan de estudios y la posibilidad de replantearlo a partir de la experiencia (sic) además de la necesidad de realizar una revisión y valoración de la operación de los programas de estudio y sus resultados, ya que existen distintos criterios en su estructura: algunos se centran en objetivos y otros en competencias, algunos son muy extensos y otros no incluyen las competencias suficientes para que el estudiante desarrolle el perfil marcado en el programa; también hay una gran diversidad en el abordaje y manejo de estos.⁷³⁰

A través de la evaluación de un plan y de los programas de estudios se valoraría al mismo tiempo el Proyecto Educativo. Así lo marca el objetivo general de la evaluación curricular en perspectiva que a la letra dice: “Evaluar el plan y los programas de estudio en congruencia con los fundamentos epistemológicos, axiológicos metodológicos y psicopedagógicos del Proyecto Educativo”.⁷³¹

Es partir de este tercer momento que la revisión de los programas de estudio dejaría de tener como referente la práctica docente y la experiencia derivada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En lugar de ello, se pondría en primer plano la congruencia que guardaban los programas de estudio con el Proyecto Educativo.

Esta propuesta resultaba absurda e incongruente por que los programas de estudio se ajustaron en 2004, mientras que el Proyecto Educativo se elaboró entre 2005 y 2006.

Por otra parte, esta propuesta consideraba al Plan de Estudios como un documento aparte del Proyecto Educativo, cuando en realidad y como se ha señalado antes, el plan es un elemento más del Proyecto, y que precisamente por esta razón, representa un planteamiento curricular con enormes vacíos, que ponen en duda la existencia de dicho plan, o si se quiere, se puede valorar como Plan de Estudios en la medida en que se considere como tal al mapa curricular. Esto último muy probable en la medida que las observaciones que se desprendían del PIDE se orientaban en ese sentido estrecho y ‘vulgar’, para usar la expresión de Díaz Barriga.

Metodología de la evaluación curricular

Si bien se afirmaba que la metodología que se emplearía para la evaluación curricular sería la de los procesos de participación-investigación-acción, no se definieron las características de este enfoque, ni se manifestaron los referentes conceptuales que los sustentaban. En lugar de ello, los planteamientos expresados en este apartado coincidían con el método de autoevaluación y planeación estratégica utilizados para elaborar el PIDE. Ambos métodos promulgaban la participación colectiva para descalificar viejos esquemas y para establecer nuevas propuestas, o dicho de otra forma, se buscaba “desvestir un santo para vestir a otro”. A continuación se presenta un cuadro comparativo de ambas metodologías empleadas en los dos procesos iniciados en momentos distintos:

⁷³⁰ Ibidem.

⁷³¹ Ibidem. Pág. 7.

Metodología empleada para la elaboración del PIDE⁷³²	Metodología para el proceso de evaluación curricular⁷³³
Las técnicas utilizadas para la elaboración del PIDE fueron la autoevaluación y la planeación estratégica, que tuvieron como eje rector la participación de la comunidad del IEMS en cada una de sus etapas a fin de que el programa sea asumido como compromiso compartido por todos.	El modelo será interno por medio de la autoevaluación, lo que implica la participación plural e incluyente de los docentes-tutores-investigadores, a través de las academias..., además de otras estrategias grupales de consulta y construcción de consensos como los talleres de formación y producción docente.
Realizar la autoevaluación requirió emitir juicios de valor; es decir, producir una apreciación justa acerca de cada uno de los cuatro factores objeto de análisis, para contar con un panorama claro y objetivo de la Institución, en términos de fortalezas y debilidades, que permitiera identificar las discrepancias y los problema, así como las necesidades de mejoramiento.	Partimos del concepto de evaluación como proceso continuo y sistemático de análisis estructurado y reflexivo, que permite conocer la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa.
Este enfoque resulta relevante, ya que incorpora fundamentalmente los aspectos cualitativos de los procesos; de esta forma, la sistematización de la experiencia institucional constituye un referente para la previsión de contextos y escenarios.	Los instrumentos de evaluación se integrarán por instrumentos cualitativos recuperadores de los aprendizajes obtenidos de la experiencia académica.

¿Qué se desea resaltar con este cuadro comparativo?

Que en ambas metodologías se recurría a procesos de investigación participativa para inquirir en los procesos, estructuras, normas, fines y propósitos de la institución. Con la metodología de participación-investigación-acción, se buscaba adentrarse en los procesos curriculares, sus actores (docentes) y sus instrumentos (programas de estudio). En el caso del PIDE, se recurría a la autoevaluación institucional, que como su nombre los dice, abarca el amplio espectro de la institución, es decir, el IEMS y las preparatorias del SBGDF. En lo que respecta a la evaluación curricular, hablar de investigación-acción implica una serie de pautas relacionadas con el sujeto que participa en esta metodología, el proceso que lo constituye y los resultados que se persiguen.

Lo primero que hay que subrayar es que el IEMS en esta etapa decidió emplear la metodología de participación-investigación-acción que no necesariamente es la misma que la de investigación-acción, a pesar que ambas tengan el mismo origen.

La expresión “el profesor como investigador” surge con Stenhouse en los años sesentas y setentas, como parte de un proyecto curricular que se abría paso en medio de la fiebre de los curriculums con base en la tecnología educativa, muy en boga en aquellos años. La propuesta de Stenhouse proponía actividades de investigación para los profesores como elaborar informes, observaciones y registros, que les permitieran formular hipótesis singulares sobre la forma de concentrar el curriculum.⁷³⁴

En el contexto latinoamericano la relación investigación y docente se desarrolló desde otra perspectiva, así lo mencionan Anderson y Herr:

⁷³² Gobierno el Distrito Federal (2007), *Programa Institucional de Desarrollo 2007-2012*.

⁷³³ IEMS, *Boletín Informativo. Edición Especial. 1ro de enero de 2009, op. cit.*,

⁷³⁴ Rafael Porlán Ariza (2003), “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”, en Porfirio Morán Oviedo (compilador), *Docencia e investigación en el aula*, Págs. 26 y 27.

En campos como la psicología comunitaria, el desarrollo internacional y la salud pública, la investigación-acción implica que un investigador universitario entra a una institución o comunidad para hacer investigación junto con y no sobre los participantes. Este tipo de investigación-acción se llama investigación-acción-participativa (IAP) y proviene de la tradición latinoamericana de Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Freire agrega una dimensión emancipatoria a la IAP con la idea de empezar la investigación, no desde las preguntas del investigador, sino desde los temas generadores de los participantes. Algunos investigadores han aplicado esta metodología al desarrollo curricular y profesional y a la evaluación educativa. Lo que la IAP y la investigación-acción hecha por profesionales (investigación-docente) tienen en común es la idea de generar conocimientos desde las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades. Se distinguen por la posición del investigador frente al escenario social que estudia. La IAP está conducida desde afuera por un investigador universitario, muchas veces invitado o contratado por la misma institución que está estudiando. La investigación-acción hecha por docentes o profesionales está conducida por los mismos miembros de las instituciones o comunidades. En "La investigación-acción-participativa (IAP) el investigador profesional –que proviene de una universidad o de alguna agencia gubernamental o no gubernamental-, llega a un escenario social no para trabajar en equipo con una comunidad o grupo de docentes, sino con la intención de 'incluir' a los participantes en algunos aspectos del proyecto."⁷³⁵

Con esta cita lo que se quiere recuperar es que las autoridades del IEMS, seleccionaron un tipo de metodología (participación-investigación-acción) cuyos criterios, no sólo colocan a sus promotores como agentes externos a la institución –a pesar de que se pueda argumentar que estaban inscritos dentro de la institución y diseminados en distintas áreas- también, y más importante, esta metodología no se hace desde los docentes, sino que tiene la intención –como realmente paso y adelante se demostrará- de incluirlos sólo en algunos aspectos del proyecto que encabezó la Dirección General del IEMS, a saber, realizar los cambios necesarios en el Proyecto Educativo, además de ajustarlo a los requerimientos que demandaba la política de universalización del bachillerato, establecida por la Secretaría de Educación local.

La evaluación curricular no era más que un momento en este proceso, pero su realización a través de esta metodología, conllevaba la intención de legitimar el resto de las acciones a emprenderse. Anderson y Herr, declaran al respecto del empleo de este tipo de metodologías en donde se pretende hacer partícipe a los profesores en diversos cambios educativos o institucionales:

La validez del proceso cuestiona hasta qué punto los problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del individuo o sistema. Entonces, la validez de resultados dependerá de la validez del proceso en el sentido de que si el proceso metodológico es superficial o incorrecto, los resultados lo reflejarán. Por proceso no entendemos sólo a los métodos de recolección de datos, sino a la espiral de ciclos de reflexión que incluye la problematización de las prácticas o problemas bajo estudio. De otra manera, la investigación-acción corre el riesgo de justificar prácticas o meramente reproducirlas, y puede ser cooptados institucionalmente.⁷³⁶

En cuanto a la autoevaluación institucional, esta implica un enfoque de investigación particular, con pautas y principios específicos. Ingrid Sverdlick lo expresa claramente:

⁷³⁵ Gary Anderson y Kathryn Herr (2007), "El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos", en Ingrid Sverdlick (coordinadora), *La investigación educativa*, Págs. 48 y 62.

⁷³⁶ Ibidem. Pág. 54.

En la autoevaluación institucional, las instituciones definen sus ejes temáticos (focos de evaluación), acuerdan los aspectos a investigar, construyen los instrumentos de recolección de datos, realizan su investigación resguardando los criterios de validez y de confiabilidad propios de la metodología cualitativa y producen conocimiento sobre su vida institucional. La fase metodológica es central para construir un juicio de valor colectivo sobre la base de información confiable, con criterios y con parámetros consensuados. Cada institución tiene su propio modo de involucrar y convocar la participación de sus actores y ellos pueden participar en la tarea desde sus propios roles. Un elemento fundamental de la propuesta es su carácter voluntario, tanto para las instituciones que deciden realizar el proceso de autoevaluación, como para quienes participan como docentes/investigadores o informantes claves del proyecto. Con su estrategia de trabajo, la autoevaluación propone una reflexión crítica en condiciones democráticas, en tiempos definidos particularmente en cada caso. La elaboración de informes, conclusiones, los cursos de acción y la difusión de la experiencia son decisiones reservadas a los participantes. “Como puede observarse, se trata de un proceso en donde los investigadores externos son acompañantes de un proceso que tiene lugar en la propia escuela.”⁷³⁷

Al igual que con la metodología de investigación-acción-participativa, con la metodología de investigación a través de la autoevaluación que se empleó para elaborar al PIDE, también se colocaba a sus organizadores como agentes externos a la institución. La mejor prueba de ello es que la información que se generó en el proceso de evaluación, no fue sistematizada por el IEMS –este puso en marcha el proceso y el documento final fue por encargo- sino por la Secretaría de Educación del Distrito Federal. Sin embargo, a pesar de lo “innovador” y pertinente que parecieron ambas propuestas metodológicas, en los dos casos los procesos de “investigación” se abocaron a la recolección de información a través de cuestionarios aplicados a los participantes, quienes, a su vez, poco o nada experimentaron una discusión crítica y consensuada de sus respectivas experiencias.

En el fondo lo que se buscaba era reducir la investigación relacionada con la evaluación curricular, a una mera recuperación de datos bajo un esquema tan superficial y poco efectivo como el aplicado para el PIDE: fortalezas-debilidades-oportunidades-riesgos. Todo lo demás sólo era telón de fondo para legitimar otro tipo de decisiones. En última instancia, el empleo de estas metodologías implicaba establecer ante la comunidad educativa un discurso centrado en la participación, es decir, se colocaba el discurso democrático como elemento legitimador para validar un conjunto de cambios más allá de los propósitos que intervenían en la evaluación curricular y con ello, establecer un cierto tipo de relaciones de poder en la institución y en los planteles.

Características del proceso de evaluación curricular

El documento establecía tres ejes de evaluación para que se considerarían en cada etapa del proceso de evaluación curricular: congruencia, consistencia y pertinencia del plan y programas de estudio. Las etapas que este proyecto comprendía eran la evaluación formal del plan y los programas de estudio, respectivamente, así como la evaluación de los procesos y, finalmente, la evaluación de resultados.

⁷³⁷ Ingrid Sverdlick (2007), “La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio”, en Ingrid Sverdlick (coordinadora), *La investigación educativa*, Pág. 26.

El proceso iniciará con la revisión y análisis de los anteriores procesos de evaluación del... ¡Proyecto Educativo!, así como del plan y los programas de estudio con el propósito de visualizar los procesos con sus alcances y limitaciones. Una vez que se completara este trabajo preliminar, iniciaría el proceso de evaluación curricular conformado por 8 etapas:

Primera etapa: Conformación de un grupo “facilitador”, el cual orientaría a los profesores durante el proceso de evaluación de los programas, a través del manejo de criterios curriculares, técnicos e institucionales comunes. A su vez, los profesores de constituirían en “facilitadores” para desarrollar este trabajo con otros docentes.

Segunda Etapa: Evaluación del plan de estudios. Como era de esperarse, no se podía apelar a un documento con tales características por lo que se recurriría a otras fuentes y tipos de información: “Acopio de documentos institucionales que integren las políticas generales de la institución, misión, proyecto educativo y bibliografía y datos estadísticos sobre indicadores sociales y educativos en el Distrito Federal y a nivel delegacional”⁷³⁸.

En este plano, el nivel de análisis se establecía sobre la congruencia, consistencia y pertinencia de la información recaudada. Para complementar esta evaluación del Plan, se evaluarían las características cognitivas, emocionales, sociales y físicas de los estudiantes y su incorporación al plan y programas de estudios.

Por último, se evaluaría la congruencia del perfil de egreso con los propósitos del plan de estudios.

Tercera etapa, consistía en la conformación de criterios comunes, “desde lo relevante del desarrollo curricular elaborado en los procesos anteriores, el conocimiento y el uso de los instrumentos que se aplicarán al evaluar”⁷³⁹.

Cuarta etapa: La evaluación de los programas y sus insumos. ¿Cómo? Se evaluaría la coherencia entre sus contenidos y sus bases sociopsicocientíficas, los propósitos de cada programa, su calidad técnica (si guardaban en su estructura el enfoque de competencias), si era el perfil de egreso el referente de la estructura de cada programa y principalmente, si los programas eran congruentes con el Proyecto Educativo.

Lo anterior derivaría en la evaluación de los procesos. ¿Qué significaba esto? “El funcionamiento real del programa a través de la acción de los agentes que intervienen en éste”⁷⁴⁰. ¿Con qué criterios? De acuerdo con el documento, se valoraría si se formaba a los estudiantes en valores, si todos los programas guardaban el enfoque de enseñanza por competencias, la congruencia metodológica de los programas con los propósitos de cada cual, el uso eficaz de materiales, si contaba con un modelo de organización programática y de intervención pedagógica.

Por último, se consideraba la evaluación de los productos, es decir, si los resultados e impacto de los programas eran los esperados con relación a lo que especificaban los propósitos de los mismos.

Quinta etapa. “Durante esta etapa se obtendrán los resultados de planteles, mismos que serán analizados por la Dirección Académica, a través de la Subdirección de Diseño Curricular y Didáctica, se elaborará un documento y presentaciones finales a

⁷³⁸ IEMS, *Boletín Edición Especial. 1ro de enero de 2009, op. cit.,* Pág. 9.

⁷³⁹ Ibidem.

⁷⁴⁰ Ibidem.

las academias sobre conclusiones, aprendizajes y recomendaciones obtenidas del proceso”.⁷⁴¹

Sexta etapa. Es importante señalar que a partir de los señalamientos que se hacen en este punto, se establecieron los verdaderos propósitos del proceso de evaluación de los programas de estudio, que no correspondían con el objetivo general del mismo, a saber:

A partir de los resultados de la etapa anterior se iniciaran talleres sobre el desarrollo de competencias estratificadas por ciclo para el alcance del perfil de egreso (propedéutico y de intervención social). Establecidos los criterios comunes de los mínimos que integran un programa de estudios, se trabajará a través de líneas programáticas en la elaboración de los mismos. Posterior a la determinación de las competencias genéricas, básicas y específicas de cada ciclo se trabajará en la clarificación de aquellas comunes para más de un campo disciplinar y las específicas de cada campo trabajado en el ajuste de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a desarrollar en cada programa y entre los programas. Después se trabajará en la revisión de documentos finales, su presentación a las academias y los Consejos Internos y el Consejo General Interno para que, una vez obtenido el visto bueno de la Dirección Académica y de la Dirección General, sean presentados para su aprobación al Consejo de Gobierno. Una vez aprobados se entregara una versión fotocopiada y electrónica para su implementación en planteles, iniciando la gestión para la impresión de los mismos.⁷⁴²

No cabe duda que las ideas expuestas en esta cita corresponden a los planteamientos desarrollados por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP expresadas en el documento de Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, que se elaboró en el marco de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato. El planteamiento sobre competencias genéricas, básicas y específicas puede encontrarse en el documento de la RIEMS en el apartado de Marco Curricular Común.

Séptima etapa: Evaluación y seguimiento de la aplicación del plan y los programas de estudios, a través de tres acciones: Cursos de capacitación a directivos (coordinadores) y docentes sobre los cambios realizados a los programas de estudios, seguimiento del trabajo en aula y retroalimentación en el espacio de academia.

Octava etapa: *Evaluación de la gestión académico-administrativa.* Lo que en palabras llanas significaba ajustar los nuevos programas bajo los parámetros de la planeación académica y administrativa, así como de la disponibilidad de los recursos materiales y financieros de la institución.

Después de seis meses de haberse emitido el comunicado a los planteles sobre el proceso de evaluación del plan y los programas de estudio, se elaboró un proyecto a través del cual se llevaría a cabo dicho proceso, el cual tenía como título: “Primer Taller de Evaluación Formal de los Programas de Estudio”.

En otras palabras, la evaluación curricular descansaría en la puesta en marcha de un conjunto de talleres dirigidos a la planta docente del IEMS. Su objetivo era “Evaluar el Plan y los Programas de Estudio con base en los fundamentos del Proyecto Educativo,

⁷⁴¹ Ibidem. Pág. 11.

⁷⁴² Ibidem. El subrayado es mío.

a partir de una estrategia participativa de construcción de consensos, con base en necesidades sociales y educativas”.⁷⁴³

¿En qué consistía la evaluación formal de los programas de estudio?

En la aplicación de una encuesta a los profesores en el marco de un conjunto de talleres en los que se pretendía que los participantes:

Analizaran la congruencia de los Programas de Estudio con los Ejes de Formación establecidos en el Proyecto Educativo. Se entenderá por congruencia a la relación lógica que debe existir entre lo declarado en los Ejes de Formación del Proyecto Educativo y lo que promueve o expresamente refiere el Programa de Estudio. Serán indicadores de congruencia del Programa de Estudios con los Ejes de Formación cada una de las aspiraciones de formación del estudiante que los caracterizan y que “están presentes” en uno o más componentes del Programa. Se entenderá que una característica “está presente” cuando el Programa la promueve o expresamente la refiere. Analizaran la pertinencia de los Programas de Estudio con el Perfil de Egreso del Proyecto Educativo. Se entenderá por pertinencia a la capacidad del Programa de Estudio para responder a lo demandado en el Perfil de Egreso del Proyecto Educativo. Serán indicadores de pertinencia del Programa de Estudio con el Perfil de Egreso cada una de las características de la formación del egresado y que están presentes como lo que se habrá que lograr al cursar la asignatura, conforme al Programa de Estudio. Se entenderá que una característica “está presente” cuando el Programa la promueve o expresamente la refiere en uno o más de sus componentes.⁷⁴⁴

Los talleres estaban planteados con la siguiente dinámica:

Los participantes formarán equipos de trabajo de acuerdo al número de cursos que integran su disciplina. Cada equipo analizará el Programa de Estudio para uno de los cursos a cargo de su academia. Los integrantes de cada equipo nombrarán un moderador y un secretario. El moderador coordinará las participaciones de cada uno de los integrantes y regulará el tiempo. El secretario realizará el registro en los Formatos A, B y C. Al terminar, expondrá los resultados de su equipo en plenaria.⁷⁴⁵

Los profesores en estos talleres deberían, a partir de una estructura base, identificar si sus respectivos programas contenían todos los elementos establecidos en esta estructura. Pero, principalmente, tendrían que decidir mediante el llenado de distintos formatos si estos elementos eran pertinentes y congruentes con los apartados elegidos a exprofeso del Proyecto Educativo, es decir, con el perfil de egreso y las líneas formativas.

Los formatos fueron elaborados por el equipo “facilitador” integrado por los Subdirectores de la Dirección Académica y por una parte del extinto equipo pedagógico. En este sentido, había tres tipos de formatos: Los A-Ci, A-Cr, A-H y A-P.

Este tipo de formatos se utilizarán por cada uno de los equipos de docentes que se conformen y permitirá concentrar los resultados del análisis de la congruencia con los tres Ejes de Formación y respecto a la Pertinencia con el Perfil de Egreso del proyecto educativo”.⁷⁴⁶ Los formatos B-E, B-P, BSM-E y BSM-P. “se utilizarán

⁷⁴³ IEMS (2009), *Primer Taller de Evaluación Formal de los Programas de Estudio*, Semestre 2009 – 2010 A. Documento de trabajo.

⁷⁴⁴ Ibidem.

⁷⁴⁵ Ibidem.

⁷⁴⁶ Ibidem.

para que cada equipo de docentes formule una descripción y una síntesis de la evaluación realizada de su programa de estudio” Y los formatos CA-ECr, CA-EH, CA-ECi, CA-P CB-E, CB-P, CBSM-E y CBSM para concentrar los resultados de los formatos A y B.⁷⁴⁷

Los talleres comenzaron a impartirse en algunas sedes (planteles) a partir del mes de junio de 2009, con poca participación por parte de los profesores. Con motivo de ello, se recurrió a la estrategia tradicional, llevar los talleres al seno de las academias, sin que ello produjese algún cambio en el punto de vista de los profesores.

Quizás las palabras de un profesor de la academia de filosofía, en una carta dirigida Axel Didriksson, al respecto de dicho proceso, expresen con mayor profundidad la resistencia que sentían muchos profesores hacia en los talleres antes mencionados.

Primero, Señor Secretario lo quiero felicitar por la toma de posición que hace usted en su texto “Competencias vs. Pensamiento crítico”, porque se infiere el repudio a la derechización de la educación media superior, la privatización, los criterios empresariales y la negativa a convertirnos en el patio trasero de los gringos. En tal sentido, de la manera más encarecida le pediría que pusiera la mayor atención en la mencionada revisión de planes y programas del IEMS, pues la información que se está desparramando en las academias, es que se les está llamando a los “facilitadores” para que llenen formatos. Es decir, realizar lo que en política se llamó una “consulta popular”. Lo cual da la impresión de que tienen todo preparado y lo único que necesitan es personal para legitimarlo. Segundo, como todos sabemos el uso de las competencias se transfiere del campo de la industria al de la educación. Esto es porque ahora el trabajo no se desempeña por oficios y puestos tradicionales sino por unidades fragmentarias del proceso de producción. El uso de las competencias no garantiza a los alumnos encontrar trabajo en el mercado laboral, por eso y en ese sentido, en el IEMS se propone una formación básica y muy sólida.⁷⁴⁸

Lo que esta carta ponía en evidencia eran las posiciones antagónicas del entonces secretario de educación, Axel Didriksson con el entonces Director General, Juventino Rodríguez. Este último favorecía la integración del IEMS a la RIEMS de la SEP y para allá encaminaba el proceso de revisión curricular que él mismo impulsó, mientras que Didriksson no estaba del todo a favor de dicha incorporación.

Con la salida abrupta de Juventino Rodríguez, este proceso de evaluación curricular fue interrumpido de inmediato por el nuevo titular el Dr. Bazán Levy, quien, por cierto, ve con buenos ojos la iniciativa de que todas las instituciones de educación media, incluyendo el IEMS, se incorporen a la RIEMS. Pese al cambio en la Dirección General, la administración de Bazán Levy no incorporó en su Plan de Trabajo Académico 2010 A- 2011 B, un programa que impulsara la discusión teórica y práctica sobre el currículum, en el mejor de los casos promovió su abordaje de manera superficial desde una perspectiva meramente técnica y metodológica sin ir al fondo de la situación.

La propuesta de Bazán, por un lado, se dirige a la planta docente para que elabore una planeación ‘pertinente’ en la cual se enuncie explícitamente el enfoque de la enseñanza de la materia. Por otro lado, se demanda al profesor la elaboración de un calendario de actividades que diga cuando y como se los estudiantes van cubrir todos los objetivos de aprendizaje, cuándo y cómo se van evaluar. Por último se le encomia

⁷⁴⁷ Ibidem.

⁷⁴⁸ José Luis Medrano (2009), *Reflexión para una revisión de planes y programas de estudio en el IEMS*, carta a Axel Didriksson, Secretario de Educación del Distrito Federal.

a que los materiales y bibliografía que va a emplear durante el curso deben estar disponibles para los estudiantes.

Asimismo, se suplió la reflexión teórica y práctica de los profesores sobre sus programas estudios, y en su lugar se estableció una racionalidad técnica e instrumental recargada en el profesor (cobertura real de los programas, enfoques disciplinarios y didácticos realmente aplicados, puntos de dificultad generales, estrategias exitosas e innovaciones didácticas⁷⁴⁹) lo que ha contribuyó a apresurar un estado anómico de la propuesta curricular de la institución, además, y este es el riesgo, acelera su inviabilidad.

Cierto es que la práctica de los docentes acerca de la propuesta curricular es de una riqueza y diversidad inigualable que debe llevarse a un nivel de discusión conceptual lo antes posible, y no reducirla a un mecanismo oportunista como se propone en la administración de Bazán, de hacer acopio de las estrategias docentes en una plataforma en línea llamada CIRED (Plataforma elaborada por la Secretaría de Educación local) a partir de la cual se pretende difundir los trabajos de los profesores.

Por otro lado, la administración de Bazán Levy ha restablecido a la figura del consultor que tenía en la gestión de la matemática Guadalupe Lucio. Sin embargo, su labor no responde a ningún programa o proyecto específico. Caso más crítico es el de la figura del pedagogo del plantel, cuyo personal se ha reducido a hacer actividades académico-administrativas en la Dirección de innovación.

Asimismo, se han reactivado las jornadas académicas y los trabajos de las Guías de Trabajo Académico, ambos aspectos coordinados por los consultores escogidos de entre la planta docente para que realizaran dicha actividad. Al respecto se pueden mencionar algunas problemáticas: En primer lugar, los nuevos consultores han optado por desacreditar el trabajo de sus predecesores como forma de legitimar su posición frente a las academias; esto ha dificultado en ciertos casos que se de continuidad en lo teórico como en lo práctico al trabajo de las Guías.

Las discusiones en torno a la Guía abordan el asunto de las competencias, pero con el propósito de reorientar técnicamente la redacción de los enunciados que ya se tenían plasmados, sin que dicho trabajo responda a un proyecto o programa particular, salvo el de hegemonizar técnicamente estos instrumentos (que no tienen ningún valor normativo) con el discurso de competencias y la propuesta de evaluación de la RIEMS de la SEP.

Durante 2010 y 2011 se ha impulsado que los consultores desarrollen una propuesta curricular por competencias mediante la revisión de las Guías de Trabajo Académico (documentos no oficiales), para lo cual se apoyan en las jornadas académicas o en la asistencia a cursos impartidos por la SEP o el IPN, cuyo propósito sigue siendo la adecuación del curriculum del IEMS a la reforma del bachillerato de la SEP.

La construcción curricular desde el relato del docente

No basta con poner sobre la mesa lo que el IEMS ha realizado en torno a su propuesta curricular; ni anotar con qué lógica operativa ha promovido su elaboración, los sujetos que han participado en ésta, las formas de organizar su diseño, revisión y ajuste y, por supuesto, los marcos metodológicos, por cierto, siempre en disputa, que delimitan el

⁷⁴⁹ IEMS (2010), *Plan de Trabajo Académico 2010 A-2011 B*. Disponible en: www.iems.gob.df.mx.

cómo y desde dónde se debe hacer y rehacer lo curricular. Todas estas cosas ponen en evidencia la racionalidad institucional con la que el IEMS ha abordado el problema del curriculum a lo largo de diez años de existencia.

Sin embargo, lo que importa señalar son los saberes docentes que deshilan la experiencia proveniente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, correlato, sí, de esa racionalidad institucional que pretende establecer oficialmente la propuesta curricular de la institución. Schwab establece esta prioridad de la siguiente manera:

El material de un curriculum concreto no consistirá meramente en porciones de ciencia, de literatura o proceso. Por el contrario, sus componentes serán afirmaciones particulares sobre asuntos seleccionados que se expresan con vocabulario, sintaxis y retórica propios; novelas, cuentos y poemas líricos determinados, cada uno de ellos, para bien o para mal, con su propio sabor; actos particulares sobre asuntos peculiares en una secuencia dada; serán, en fin, percepciones condicionadas a su vez por condicionamientos pasados particulares de cosas y acontecimientos también particulares. El curriculum compuesto por estos elementos no se empleará en un aula arquetípica, sino en un lugar determinado, con ubicación en el tiempo y en el espacio, con olores, sombras, asientos y condiciones exteriores que pueden estar muy relacionadas con lo que se logra adentro. Pero sobre todo, el supuesto beneficiario no es un niño genérico, ni siquiera una clase o tipo de niño extraído de la literatura sociológica o psicológica infantil. Los beneficiarios serán niños de un tipo muy local y, dentro de éste, niños individuales. La misma diversidad existe en lo que respecta a los maestros y las formas de actuar de éstos.⁷⁵⁰

¿Qué dicen los docentes sobre su programa de estudios? Y todavía más importante ¿Qué dicen sobre lo que hacen a partir de este instrumento, siempre en disputa por que siempre es objeto de interpretaciones teóricas, políticas y sociales?

Hablar de saberes docentes, en este contexto, es señalar lo que se hace en torno al programa desde el interior de éste; es hacer hablar al programa a partir de la experiencia del profesor para hacer prevalecer lo cotidiano sobre lo escrito; es, finalmente, hacer una lectura social, cultural, histórica y política del programa de estudios y cómo se traduce dicha lectura en posicionamientos y acciones concretas. A continuación se presentan algunos ejemplos que expresan los puntos de vista de ciertos docentes del IEMS, así como de algunos consultores sobre sus respectivos programas y las diversas formas en como los han abordado con los estudiantes.

- *Matemáticas*

Las Matemáticas desde la perspectiva del programa de estudios:

Se concibe a la Matemática como una unidad, por ello las distintas ramas de la Matemática no se estudian por separado. No hay, como en la mayoría de los sistemas educativos, un curso de aritmética, otro de álgebra, otro de geometría y otro de cálculo. Aquí hay simplemente cursos de Matemáticas. Las distintas ramas se mezclan, se trenzan, se apoyan una en la otra. Esto da como producto una ciencia más completa y multifacética, y para el estudiante, una comprensión global y rica, pues cuenta con muchos más recursos para la asimilación y la aplicación de la Matemática.

⁷⁵⁰ J. Schwab (1989), "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (compiladores), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Págs. 202 y 203.

El hecho de buscar que los estudiantes descubran la Matemática por sí mismos, que se acerquen a ella con gusto y que hagan suya la metodología de esta ciencia, requiere que los estudiantes sean el sujeto del aprendizaje y no el objeto de la enseñanza, es decir, su participación es fundamental en el proceso. El maestro debe fomentar en todo momento su participación. Para esto hay que saber encontrar problemas o situaciones que el estudiante sea capaz de solucionar, pero que impliquen un cierto grado de dificultad a fin de que, por así decirlo, éste se sienta retado a resolverlos. Es muy importante que el proceso de descubrimiento sea colectivo, que surja de la discusión, que los estudiantes propongan soluciones, que los demás opinen sobre la solución propuesta, que el maestro encuentre la pregunta adecuada para orientarlos y el comentario atinado para simplificarles el camino.

También es muy importante que los estudiantes escriban sus soluciones, que aprendan desde el principio a expresar sus Matemáticas en forma oral y por escrito, que lean las soluciones de otros, que las comenten y pregunten. Una vez que el problema ha sido resuelto o que se ha encontrado el camino para resolverlo, es fundamental que se sistematice lo encontrado, que se simplifique el método (es frecuente que las soluciones de los estudiantes sean muy tortuosas), que se extraiga lo esencial, que se resuma. Esta parte por lo general debe ser tarea del maestro.⁷⁵¹

Las matemáticas desde la mirada del consultor del área:

¿Qué intelecto se siente retado por una pregunta estúpida? Hay que formular preguntas y plantear problemas que reten al intelecto, que provoquen la curiosidad, que enfrenten al alumno con su ignorancia.

Quiero aclarar que cuando digo e insisto en poner a los alumnos en conflicto con su ignorancia, en generar en ellos inseguridad, angustia e incertidumbre, no estoy pensando que los alumnos sean ignorantes, ni en asustarlos, ni en ponerlos en evidencia o hacerlos sentir tontos. Por el contrario, estoy convencido que los estudiantes son capaces de enfrentar retos y tienen la inteligencia y la inventiva suficientes para dominar dichos retos.

Quiero decir enfrentarlos a lo que ignoran, hacerlos conscientes de lo que no saben. Involucrarlos en esa angustia, en esa insatisfacción que sentimos cuando un problema no nos sale o cuando sentimos que no dominamos un concepto que nos es útil para resolver el problema. En esa sensación que todo científico conoce de traer un problema en la cabeza y que al salir de trabajar nos sigue a donde vamos. Camino a casa, en las horas de insomnio, en la regadera, en la conversación familiar, el problema está presente. Por más que tratemos de distraernos, de olvidarlo, de no pensar en él, nos sigue, nos persigue, se introduce en nuestras conversaciones, se mezcla con todas las otras ideas, en fin se hace obsesivo y angustiante.

El cerebro sigue trabajando, buscando en la memoria los conceptos que puedan relacionarse con nuestro problema y haciendo conexiones entre esos conceptos. De repente algo se aclara, se nos ocurre algo a medio taco, quizá la respuesta, tal vez la pregunta clave, probablemente la conciencia del elemento que no cuadra o del concepto necesario que no nos ha quedado claro. A esa angustia me refiero, a

⁷⁵¹ IEMS (2004), *Programa de Estudios de Matemáticas*.

esa maravillosa angustia que persigue a todo ser pensante, a ese conflicto que nos motiva y nos impulsa a buscar más, a saber más, a derrotar el problema. A esa enérgica obsesión que nos lleva al indescriptible placer de resolver un problema, de captar un concepto, de arribar a la certidumbre. Que nos conduce, al fin a la seguridad que proporciona el saber.⁷⁵²

Las matemáticas desde el ejercicio docente

¿Cómo abordan los profesores estas cuestiones disciplinares y pedagógicas que son el marco de un quehacer cotidiano que envuelve el trastocamiento de certezas construidas a lo largo de la práctica docente? ¿Cómo se expresan en el trabajo con los estudiantes?

La experiencia de dos profesores del plantel Tlalpan II, da cuenta de los saberes que se ponen en juego a la hora de traducir el programa de estudios en experiencias concretas de aprendizaje. Se trata de una labor conjunta de un profesor de Matemáticas y una profesora de Artes Plásticas que trabajaron con un grupo de estudiantes la realización de un proyecto académico a la luz de la celebración de Día de Muertos.⁷⁵³

De acuerdo con estos profesores, en la celebración de Día de Muertos se promueve entre los estudiantes un conjunto de actividades que van de la simple puesta de ofrendas hasta un festival con actividades teatrales, música y poesía. En ocasiones se hacen objetos para algunas de estas actividades o para su exposición:

En particular, el diseño y la realización de una obra plástica, como una escultura o de un objeto como ataúdes o féretros, implica la movilización de conocimientos y habilidades geométricas, conjugadas con el manejo de técnicas y materiales plásticos, con el fin específico de dar forma y colores a las actividades de Día de Muertos.⁷⁵⁴

La meta que se plantearon fue que los estudiantes elaboraran un objeto plástico para ser usado en las actividades de Día de Muertos, junto con un análisis formal y personal de la obra, lo cual no requería del alumno de conocimientos previos salvo la lectura y que fuese capaz de realizar operaciones aritméticas básicas y retomar de la clase de Artes los conceptos manejados durante el semestre.

A partir de lo anterior, los profesores presentaron la experiencia en la realización de un proyecto que se trabajó con los estudiantes durante el cual: “se revisan en la clase de Matemáticas los temas referentes a la geometría requeridos (elementos del plano y el espacio; cálculo de áreas, perímetros y volúmenes). En asesoría se trabaja la proporción con los estudiantes dedicados a la construcción del objeto señalado”.⁷⁵⁵

Las actividades se plantearon para un periodo de dos a cuatro semanas según la complejidad de cada obra. El trabajo docente-estudiante se circunscribió al espacio de aula, no obstante, el seguimiento se realizó durante la asesoría académica. Por otro lado, los estudiantes avanzarían en la elaboración de su obra en los cubículos de estudio y en su casa.

⁷⁵² Francisco Struck (2005), *Ideas generales sobre la enseñanza de las matemáticas. Carta a la academia de Matemáticas.*

⁷⁵³ María de las Nieves Delfín Madariaga y Paulino Preciado Babb (2006), *Diseño y construcción de objetos a partir de una visión Matemática-Plástica con motivo de Día de Muertos.*

⁷⁵⁴ Ibidem. Pág. 40.

⁷⁵⁵ Ibidem.

La evaluación se hace durante todo el proceso, si éste se desarrolla de forma clara el producto será representativo de los objetivos planteados en un inicio, lo que se observa en el diseño y en la construcción de objeto plástico. Los estudiantes averiguan las fórmulas para calcular áreas y volúmenes y aplicarlas. La asesoría es muy importante, se pregunta individualmente, y si fuera el caso, cada uno de los integrantes del equipo describe el plano.⁷⁵⁶

El desarrollo del proyecto consistió en cuatro etapas.

En la primera etapa, durante la clase de Artes Plásticas se introduce el tema, señalándose a los estudiantes el significado social y cultural que tiene el Día de Muertos. También:

...se les plantea la estructura del plan de trabajo, aclarando en qué forma participa la asignatura de Matemáticas, como se aplican los objetivos considerados, de qué manera se inserta el trabajo con Artes Plásticas y cómo se hace lo propio con los objetivos de la misma. Esta actividad empieza con la toma de decisión por parte del estudiante, al seleccionar el objeto a diseñar. Esta decisión puede estar acompañada de una investigación previa para saber, por ejemplo, qué tipo de ataúd se usaba en cierta época, cómo eran los féretros egipcios, entre otros aspectos.

Durante la segunda etapa el estudiante realizó un boceto por medio de un dibujo de un plano en donde mostró las dimensiones de la obra y su forma:

En este plano los estudiantes calculan la cantidad de material, el volumen y la superficie del objeto (aplicación del dibujo plano y volumétrico). Hay que establecer el material y la técnica a usar en la elaboración del objeto (técnicas de escultura), es aquí donde la academia de Artes Plásticas juega un papel crucial en el desarrollo de la actividad, al asesorar a los estudiantes y brindarles el apoyo necesario, como herramientas y materiales más adecuados a su propuesta plástica.

En la tercera etapa se procedió a la realización del objeto fúnebre. Mientras que el matemático brindaba seguimiento en el empleo de medidas y estructuras, y daba cuenta de la resolución de problemas de geometría contextualizados, la artista plástica supervisaba la aplicación de técnicas y materiales de la escultura. La última etapa consistió en la presentación de las obras en las actividades de Día de Muertos, así como de la entrega del análisis formal y personal de las obras, a través de los cuales se corroboraba si los estudiantes habían comprendido los elementos formales plásticos como la composición, forma y color, inclusive se detectaba su capacidad para seleccionar materiales, técnicas y conceptos.

Lo más relevante de la descripción de esta experiencia subyace en las reflexiones de los dos profesores acerca de las actitudes de los estudiantes que participaron en este proyecto:

Los estudiantes disfrutaban mucho de esta actividad y realmente se comprometen. Nos encontramos con agradables sorpresas cuando deciden el tipo de objeto a crear, pues varios de ellos hacen un buen trabajo de investigación. No sólo se observa cómo llevan a la práctica conocimientos y habilidades de matemáticas, y cómo también relacionan conocimientos que se cree son específicos de alguna

⁷⁵⁶ Ibidem. Pág. 41.

otra asignatura, sino que ellos se dan cuenta de que el conocimiento no es fragmentado sino integral; al relacionar la matemática con el arte entienden que son conocimientos que se complementan.

Las estudiantes Verónica Reyes y Felicitas Hernández iniciaron con una investigación sobre el posible objeto fúnebre y determinaron hacer una urna maya, cuya foto encontraron en un libro de la biblioteca. A partir de la imagen realizaron los dibujos en plano y volumen durante la asesoría de Matemáticas, estableciendo escala y dimensiones del objeto a construir. Con estos datos se discutió en Artes Plásticas sobre el material y la técnica. En un principio se pensó en barro o yeso, pero dado el tiempo y las dificultades que esto implicaba, se decidió trabajar con unicel modelado. Se trabajó a partir de un bloque de unicel, manejando la ubicación de la figura, lo cual permitió apreciar los diferentes planos y trasladar las medidas previstas a la forma que se quería modelar. Aquí se requirió del acompañamiento del profesor de Matemáticas para garantizar que las medidas fueran las correctas. Establecido lo anterior, se procedió a realizar el modelado quitando el material con un cortador de unicel o en su caso un cúter.

La supervisión fue permanente ya que no fue fácil para los estudiantes visualizar un volumen que se trabaja a partir de un plano. Por las características y dimensiones del bloque, lo que dificultó seguir el diseño original, se decidió adecuar la forma de la urna, haciéndola ovalada en lugar de cilíndrica. Una vez terminado el modelado se procedió a darle un acabado que le diera la apariencia de una piedra, utilizando sellador acrílico y grano cero fino, también se dieron efectos con el pirógrafo.⁷⁵⁷

Es interesante que en la conclusión del relato, los profesores hicieran un planteamiento crítico sobre la ubicación de los cursos de Matemáticas y de Artes plásticas y los problemas que esto acarrea, dejado entrever las dificultades de trabajar con una estructura curricular por asignaturas.

Los cursos de Matemáticas I y Matemáticas II no se llevan simultáneamente con el de Artes Plásticas, por lo cual no es posible que se asienten las evaluaciones de Artes Plásticas oficialmente para estudiantes de primer semestre; sin embargo, es ventajoso para estudiantes de tercer semestre ya que aplican sus conocimientos previos de geometría logrando trasladar éstos a una aplicación práctica y, en su caso, terminar de cubrir objetivos pendientes de Matemáticas.⁷⁵⁸

- *Lengua y Literatura*

La lengua y la literatura vistas desde el programa de estudios

Sin duda la propuesta del programa de Lengua y Literatura resulta sobresaliente desde sus propios planteamientos y más aún, por los efectos que se producen tanto en la labor de enseñanza de los docentes, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Aquí el planteamiento de la academia de Lengua, expuesto en el enfoque del programa:

Mientras en otros programas de Nivel Medio Superior (NMS) se cubren, con diversa intensidad, los campos de lectura, escritura, comunicación oral, historia de la literatura, e investigación documental, el programa del IEMS busca desarrollar las

⁷⁵⁷ Ibidem. Págs. 44 y 45.

⁷⁵⁸ Ibidem.

habilidades correspondientes gradual, constante y globalmente a lo largo de los cuatro cursos que se imparten en los primeros semestres de su Bachillerato. Y, para ello, subordina la oralidad (habla/escucha), la literatura, la historia de ésta y la investigación documental, a la lectura y la escritura; campos que conforman sus objetivos centrales.

Sabiendo que la investigación documental no es en realidad distinta a la lecto-escritura sino un caso en que a la lectura seguirá, necesariamente, la escritura – pues leer para elaborar un trabajo de investigación documental tiene una dimensión analítica, pero consiste primordialmente en leer–, asumimos que quien escribe sobre algo, lo aprende; que la escritura no es, por tanto, una herramienta de aprendizaje, sino que es aprender; y que si los estudiantes no escriben en Historia, Biología, etcétera, no están aprendiendo o su aprendizaje es limitado. No corresponde al área del lenguaje y la literatura desarrollar el aprendizaje en esas áreas, y se necesita, en cambio, desarrollar currícula de escritura en las otras áreas.

Si no hay diferencia entre leer y aprender a leer porque lo relevante es leer y no las operaciones analíticas, teóricas o de comunicación vinculadas a la lectura; si “no existe diferencia entre escribir y aprender a escribir” porque ésta actividad no supone “ejercicios” ajenos a lo que se quiere decir en el texto que lo va a lograr; si, finalmente, “no se lee para aprender a leer, ni se escribe para aprender a escribir”, lo que será importante desarrollar, a partir de lo aquí propuesto y durante los cuatro cursos de Lengua y Literatura, son los mecanismos de planeación, seguimiento y evaluación que permitan a los estudiantes aprovechar y apropiarse de estas habilidades.

La planeación más adecuada de un curso será, entonces, aquella cuya distribución del tiempo favorezca el seguimiento puntual de actividades específicas que permitan al estudiante alcanzar los productos-meta planteados para cada semestre; y ello hace indispensable que el docente no pierda de vista que sus clases no son eventos aislados entre sí, sino etapas de un proceso en que acompaña y apoya a sus alumnos para que desarrollen hábitos y habilidades útiles, sí, para su vida escolar, pero sobre todo relevantes en tanto se hagan parte de su vida cotidiana.

Dar seguimiento a este desarrollo y revisar para corregir es un mismo proceso y, por lo mismo, uno de los más complicados pues implica superar la idea de que un texto que se publica puede generarse instantáneamente. Para superar esa ilusión y aprovechar el modelo de la comunidad de lectores y escritores se han planteado cuatro productos-meta –uno por semestre, gradados en complejidad y exigencias formales– cuya importancia mayor está en servir de eje al trabajo que se desarrolle a lo largo de cada curso.⁷⁵⁹

La lengua y la literatura desde la mirada del consultor del área:

Creo que a estas alturas todo el mundo en el IEMS debe saber (al menos ha oído hablar) algo sobre el Producto-Meta. Confieso que a mí esa poco afortunada conjunción entre economía y juegos olímpicos no acaba de gustarme, sobre todo porque, más allá de simpatías y diferencias léxicas, el terminajo da la idea de algo terminado, cerrado y final, que no deja ver lo más importante: el camino que el estudiante siguió para llegar hasta él, es decir, el proceso en el desarrollo de sus

⁷⁵⁹ IEMS (2004), *Programa de Estudios de Lengua y Literatura*.

habilidades de comprensión lectora, de redacción, de expresión oral y de investigación documental.

He dicho en otras ocasiones que el producto-meta es la última evidencia de un proceso, porque señala el momento, necesariamente arbitrario, en que hacemos un último corte (evaluación compendiada) al final del semestre. Necesidades administrativas. ¿Pero no hay también cortes en cada etapa de la elaboración de dicho "producto" (evaluación formativa), cuando el maestro corrige con el alumno cada borrador que éste presenta? ¿No va asimilando el alumno esas correcciones para incorporarlas en sus esbozos posteriores? ¿No estamos hablando entonces de un proyecto y no de un producto?

Más allá de cuál sea la respuesta, algo me parece indudable: las habilidades antes mencionadas nunca pueden dominarse por completo. ¿Quién puede presumir de haber logrado todo lo que se puede lograr en el campo de la lectura, la escritura y la expresión oral? He oído muchas confesiones de escritores (que hoy consideramos clásicos) en las que se lamentan de no estar a la altura de sus propias expectativas. Dejemos que ese producto esté abierto a las sucesivas y siempre inevitables mejoras. Borges cuenta que una vez le preguntó a Alfonso Reyes: <¿Por qué publicamos?> Reyes le contestó: < Porque, si no, nos pasaríamos la vida corrigiendo>.⁷⁶⁰

La lengua y la literatura desde la práctica docente

Para el profesor de Lengua y Literatura surge la interrogante ¿Qué hacer con eso que los literatos propusieron como producto-meta?

Quiero reflexionar un poco sobre la didáctica de la redacción y de la escritura a través del texto autobiográfico. Para ello debo antes señalar que semestres atrás en mi actividad como profesor de Lengua y Literatura, volvimos a retomar el añejo tema de modificar y reelaborar los programas de estudio de nuestra área. Por supuesto que eso implica una batalla, pues sabemos cuán amplio es el mundo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Existe, para bien o para mal, abundante retórica alrededor de términos como planeación, evaluación del aprendizaje, niveles de especialización del profesorado, apoyo pedagógico y un largo y fructífero etcétera.

Sin embargo, por encima de las mordacidades institucionales y los connatos ajedrecísticos en torno a nuestra enseñanza de la lengua y la literatura, no se trata de ofertar recetas o manuales para acompañar el aprendizaje significativo de nuestros entusiastas y desertores estudiantes. En el mejor de los casos persuadámoslos para enfrentar la lectura con dignidad y disciplina, y así influir un poquito para que escriban desde su mundo específico. Hablar con la escritura de uno mismo siempre apasiona y es una discusión que inicia pronto, pero invariablemente resulta inacabada. De ahí que acudir a un salón de clases e iniciar por escrito la historia de nuestras vidas, sea algo que se intenta por ser un tema muy cercano a uno. Al respecto las indicaciones del maestro son mínimas: Escriban sobre sus vidas, den un retrato de ustedes mismos, defínanse en una frase o palabra.

⁷⁶⁰ Agustín Rivero Franyutti (2006), *Posibilidades del producto-meta*, Págs. 48 y 49.

En este intento de autobiografía se tienen ya múltiples contenidos didácticos para nuestra área. Oralidad, caligrafía, grafología, comentario personal, tipos de textos, géneros literarios, ortografía y gramática. Hay quienes comienzan por escribir su nombre propio y lugar de nacimiento, agregan una fecha y luego describen sus gustos personales y actitudes a situaciones específicas y significativas. Encontramos párrafos que refieren a sus disgustos escolares y el rechazo a ciertos profesores, prefectos, policías o directores que ellos llaman fraudulentos. Observamos algunas autobiografías creadas desde la frustración, como por el hecho de no haber sido considerado el mejor en la clase de matemáticas. Leemos otras donde se describe la rabia por su distanciamiento con el padre o la madre.

Este proceso de la redacción lleva su tiempo. Cada paso tiene el suyo: la preescritura, la escritura y reescritura. Se escribe por etapas, se aprende a redactar y a discutir los textos a través de la interacción con la escuela y con quienes estamos de manera discreta frente a grupo.⁷⁶¹

La lengua y la literatura a partir de la mirada del estudiante

Este mismo profesor lanza la invitación para que se lean algunos ejercicios autobiográficos elaborados por sus estudiantes de la primera generación, a fines de 2002 en el plante Miguel Hidalgo. En seguida el trabajo que elaboró una joven en respuesta a tal invitación:

El dolor que persigue mi vida⁷⁶²

Mi vida no ha sido nada fácil pues he tenido que aprender a estar sola casi toda mi vida pues desde muy pequeña mi madre me tenía que dejar encerrada para que ella pudiera irse a trabajar. Posteriormente ella conoció a un señor y decidieron unir sus vidas sin consultármelo. Mi madre sólo tenía la primaria y el señor la puso a estudiar la secundaria para trabajadores y asimismo una carrera corta. Todo ese tiempo el señor tenía que hacerse cargo de mí, de cómo iba yo en la escuela, pues desde luego, no era lo mismo. Él no me tenía paciencia. Así comenzamos los conflictos. Yo crecí sin la atención de mi madre. Cuando cumplí los 12 años y mi madre ya había acabado su carrera fue entonces cuando se dio cuenta de que yo era muy rebelde. Trataba de que yo le tomara un poco de atención, pero yo no le obedecía a ninguno de los dos. Me metía tarde a casa. Me iba a las fiestas e incluso llegué hasta a drogarme. Y ellos ni en cuenta. Mi familia se había vuelto un desastre, a cada quien le interesaban sus cosas. Mi madre se volvió más floja, ni siquiera le importaba ya el señor que le había dado una carrera. No le lavaba y a veces ni hacía de comer. Cada quien comía en la fonda. Sólo ella se volvió muy egoísta. Sólo le importaba el dinero del señor y hasta deseaba que muriera.

A mí también no me interesaba lo que pasara en casa, solo mis cosas. Así pasó el tiempo hasta que cumplí los 15 años y conocí a un chavo llamado Gabriel del cual me hice su novia. Ya no soportaba los conflictos en casa y opté por irme de ahí a rentar un cuarto aparte, sin gritos ni conflictos y con el apoyo de mi novio. El señor se portó buena onda y me dejó que me fuera a vivir a un cuarto que él había comprado para hacerlo una bodega para su herramienta de su carro. Así que le tomé la palabra y me fui a vivir yo sola. Cuando cumplí los 16 años empecé a tener

⁷⁶¹ Gustavo Cortés Palmeño (2007), *Posibilidades didácticas en la creación de un texto autobiográfico*, Págs. 41 y 47.

⁷⁶² Ibidem. Págs. 52 y 53.

conflictos con mi novio porque él era drogadicto y había vuelto a recaer y yo tenía que ir a buscarlo al barrio para sacarlo de donde él se estaba drogando.

Hasta que él recapacitó y dijo que le iba a echar ganas a la relación y a la escuela porque íbamos juntos en la misma secundaria para trabajadores, luego la terminamos y nos echamos un año sin estudiar. Ese año pasaron varias cosas, ahora fui yo quien empezó con problemas. Ahora era yo la que no quería dejar las drogas y él se molestaba mucho porque me empecé a ir de nuevo a las fiestas y ya llegaba muy tarde y drogada. Un día me cachó a mí y aun cuate con el solvente en las manos y me dio una golphiza de mi tamaño. Por esa situación nos separamos cuatro meses. Ese tiempo nos ayudó para recapacitar y saber realmente qué queríamos de nuestra vida juntos. En la actualidad ya nuestro único problema es que a los dos nos gusta fumar la marihuana, pero ninguno de los dos quiere dejarla por voluntad propia así que nos la llevamos jurando para no hacerlo y perjudicar la relación y hasta ahorita vamos bien. Ahora los dos estamos estudiando la preparatoria y nos vemos en las noches cuando cada quien haya terminado sus actividades. A mi madre la veo diario cuando me va a dejar el costo de pasaje, pues vivimos a una cuadra y media, pero sin tener una relación estrecha. Sólo mi novio y mi escuela son todo lo que complementa mi vida tan vaciada.

Nancy.

Lo expuesto hasta aquí sólo es una muestra representativa de lo que consultores, profesores y estudiantes desarrollan cotidianamente en los procesos de asesoría, enseñanza y aprendizaje. Sin duda esta labor varía entre unos individuos y otros en complejidad, técnica, profundidad y creatividad, sin embargo, no deja de ser significativa la preocupación que se manifiesta constantemente respecto al desarrollo y resignificación del curriculum y su vinculación con el proceso formativo cotidiano.

El desarrollo curricular del SBGDF tiene su base en el docente, con todas sus virtudes, retos y problemas que ha implicado, y esto ha sido posible, no sólo porque fue una política que promovió el IEMS, también porque el profesor se apropió del espacio de la academia como un lugar en donde pudo discutir y reflexionar, problematizar y enajenar –también- sus experiencias educativas en su ejercicio cotidiano, antes, durante y después de los procesos de diseño y revisión curricular, convocados desde el Instituto.

Puede decirse que la construcción curricular del SBGDF no sucede desde un principio de certidumbre que puede brindar lo normativo curricular y que con base en ello los docentes se apoyarían para ejercer su práctica, sino todo lo contrario, es a partir de la diversidad de discursos que se llega a un momento (el proceso de diseño o revisión curricular promovido por la institución) y a un cierto lugar común; de la incertidumbre al establecimiento de certezas compartidas, siempre momentáneas; de lo borroso de los objetivos educativos que se van tejiendo sobre la marcha a los consensos que dan como resultado unos ciertos perfiles, que como todo lo demás, una vez que las prácticas de los profesores toman su lugar en la cotidianidad, dejan de tener esa determinante certeza que el programa de estudios ha tomado después de estar sujeto a debate y revisión.

Sin duda el conflicto del profesor se expresa en función de las contradicciones del propio modelo educativo que poco ayuda a resolver las contradicciones de los profesores, lo cual ha llevado a que éstos tomen distintas actitudes, desde la simulación, pasando por el desencanto y el sin sentido, hasta posiciones que procuran la recreación de su propia labor, e inclusive, a un análisis de mayor profundidad sobre la propuesta curricular de la institución.

Es muy significativa la reflexión que realiza el Maestro Javier Becerra, quien fuera docente de la academia de Física en la preparatoria Iztapalapa en 2001, y después coordinador (director) del plantel Tlalpan II para 2006. Como miembro de la academia de física, Becerra expresa lo más significativo de su experiencia en la elaboración del programa de la asignatura en 2001:

Darme cuenta de cómo se iba construyendo un programa desde cero; las discusiones que teníamos con los compañeros, que éramos doce, eran discusiones fuertes, pero íbamos construyendo un programa de física donde nosotros podíamos ir proponiendo de acuerdo a las necesidades que veíamos de los estudiantes, proponiendo lo que pensábamos era lo mejor para adentrar a los chavos en el campo de la física en el bachillerato.

Cinco años después, estas son las reflexiones de Javier Becerra con relación a la propuesta curricular de la institución:

Siento que los programas de estudio están contruidos de manera vertical: Matemáticas, Filosofía, Literatura, etc. Falta que desde los consultores y los maestros nos sentemos a ver por ciclos la interacción de las seis materias de primer semestre y ver cómo le hacemos para enlazarlas. A partir de los programas de estudio tenemos que ver cómo le hacemos para que Matemáticas con Física estén relacionados; POE con Lengua y Literatura, etc. Me parece que esa sería la siguiente etapa que tendría que dar el Instituto.⁷⁶³

Al final, ni la autoridad administrativa, ni el especialista en curriculum por competencias, ni el político en turno el que comprende que representa el programa de estudios en el proceso formativo, la última palabra la tiene, para bien o para mal, el profesor.

⁷⁶³ Javier Becerra. Entrevista para el documento: *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., 2006. Inédita.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: EL LUGAR PROBLEMÁTICO DEL SISTEMA DE BACHILLERATO DEL GDF

El planteamiento principal de este capítulo es que el problema de la evaluación radica en el modelo de objetivos de aprendizaje que subyace en la propuesta curricular del IEMS, el cual antecede, inclusive, a los primeros programas de estudio en 2001. El punto nodal reside en que con la presencia de los objetivos de aprendizaje, la estructuración de los procesos formativos se sitúa en el marco del aprendizaje (estudiante), la planeación (el programa de estudios) y la medición (conducta observable a través de recursos técnicos), desplazándose los aspectos concernientes al método (bases teórico-prácticas empleadas por el profesor), la identidad (docente desde la doble condición de sujeto-formador y sujeto en formación) y evaluación (entendida como proceso y objeto de un quehacer contextualizado, diferenciado e inacabado).

La propuesta de evaluación de los aprendizajes del IEMS, con sus respectivos cambios a lo largo del tiempo, responde a la necesidad de resolver las dificultades que se vienen arrastrando en torno a este modelo por objetivos y las problemáticas que ocasionan a los docentes en el momento de valorar el aprendizaje de los estudiantes. Y si bien, el desarrollo curricular (como ya se describió en el capítulo anterior) se produjo a partir de las propuestas que elaboraron los profesores con base en su experiencia cotidiana en la escuela, la evaluación de los aprendizajes ha sido diseñada, planeada y normada exclusivamente por el IEMS.

Con lo anterior no se quiere decir que los profesores no hayan expresado nada sobre la evaluación y los objetivos de aprendizaje, lo que se afirma es que en este plano no se ha presentado una discusión colectiva de carácter institucional, sobre la propuesta curricular, que ponga sobre la mesa la pertinencia de los objetivos de aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes no es un problema menor para la administración de Marcelo Ebrard y del IEMS en particular, si se considera que en la administración de Juventino Rodríguez el rezago se calculaba en 72% mientras que la deserción en 23%.⁷⁶⁴ Pero Bazán Levy afirmaba en el 2010 que la deserción “es cercana al 20 por ciento en el primer año y de 30 por ciento, en el segundo”.⁷⁶⁵ El punto es que se quiere mantener el porcentaje de deserción por debajo del rezago el cual, se vincula estrechamente con la evaluación de los aprendizajes.

De entrada, las cifras sobre deserción arriba mencionadas resultan un señuelo para la institución, ya que, en lo que respecta a este trabajo, el verdadero problema está en la inasistencia de los estudiantes a la escuela y no en el rezago de éstos con respecto a sus asignaturas. Afirmación que coincide con la percepción de los profesores del IEMS quienes señalan que “la deserción podría rebasar el 40 por ciento”.⁷⁶⁶

Pero el asunto de la deserción en el IEMS se abordará con más detalle en el siguiente capítulo, mientras tanto, antes de continuar con la propuesta de evaluación de los aprendizajes del IEMS, es pertinente señalar cuál es el discurso que envuelve el modelo de objetivos de aprendizaje y apreciar sus alcances y limitaciones, conceptuales y metodológicas.

⁷⁶⁴ Boletín Informativo. IEMS. Edición Especial. 1ro de enero de 2009. Pág. 5.

⁷⁶⁵ Mirtha Hernández. “Desertan de prepas del GDF” Reforma. Lunes 12 de junio de 2010.

⁷⁶⁶ Ibidem.

¿Qué son los objetivos de aprendizaje?

En el plano conceptual se puede afirmar que el modelo por objetivos de aprendizaje hunde sus raíces en la concepción científica de la educación. Elliot W. Eisner menciona lo siguiente:

Antes de que este movimiento adquiriese fuerza, los psicólogos consideraron la mente como algo compuesto como una variedad de facultades intelectuales. Estos psicólogos sostenían que dichas facultades podían ser reforzadas de forma adecuada mediante ejercicios sobre determinados temas. Una vez fortalecidas podrían usarse en cualquier área de la actividad humana en la que pudieran aplicarse. De este modo, si las facultades mentales podían ser identificadas y si los métodos de fortalecerlas se desarrollaban, la escuela podría dedicarse a esta tarea para conseguir el mejoramiento intelectual.⁷⁶⁷

Con esta base, Eisner comenta que Franklin Bobbit, hizo una propuesta de teoría curricular muy elogiada en su momento, en el cual planteaba que:

Se debe estudiar cuidadosamente la vida para identificar las habilidades o conocimientos que se necesitan, dividir esos conocimientos en unidades específicas, organizar estas unidades en experiencias y proporcionar esas experiencias a los niños. Seis años más tarde, Bobbit operacionalizó sus aciertos teóricos y demostró cómo se formulaban los componentes del currículo, especialmente los objetivos educativos. Bobbit distinguió nueve áreas en las que se deben especificar los objetivos educativos. En estas nueve áreas registró ciento sesenta objetivos fundamentales, que iban desde la capacidad de usar el lenguaje en todas las formas requeridas para una participación adecuada y efectiva en la vida comunitaria hasta la capacidad de mantener amigos y corresponder a los mismos.⁷⁶⁸

Esta concepción tuvo una aplicación y sistematización muy amplia en el campo educativo con la propuesta de Ralph Tyler, para quien el curriculum tenía su punto de partida en definición precisa de los propósitos de la escuela. En este sentido, Tyler consideró que la escuela debía responder a tres dimensiones de las cuales se derivarían los objetivos de aprendizaje: Una primera dimensión atañía a la satisfacción de las necesidades de los individuos en el plano personal. Otra dimensión refería a las necesidades sociales – finalmente se prepara a los sujetos para que se conduzcan eficazmente fuera de la escuela -. La última dimensión se remitía al estudio del saber, a la especificidad de los conocimientos que cada materia aporta a los individuos que estaban en la escuela:

El nivel de generalidad con que deben formularse los objetivos estará de acuerdo, según Tyler, con lo que se sepa acerca de la psicología del aprendizaje, pero conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo, y su enunciado estará relacionado con los cambios que experimenta el alumno. El enunciado de temas de contenidos no sirve si no especifican qué es lo que deben hacer los alumnos con esos elementos.⁷⁶⁹

⁷⁶⁷ Elliot W. Eisner (1989), "Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?", en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (compiladores), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Págs. 257 y 258.

⁷⁶⁸ Ibidem, Págs. 258 y 259.

⁷⁶⁹ Gimeno Sacristán (1997), *La pedagogía por objetivos*, 1997. Págs. 30 y 31.

A este edificio curricular con fundamento conductual y cuyo acceso estaba referido por el modelo de objetivos, se debe sumar la propuesta de Gagne quien, a pesar de que consideraba la educación como un campo más amplio que la instrucción, concentró su trabajo en la elaboración de un conjunto de técnicas y una taxonomía, que desde su perspectiva, harían más concreta, eficiente y eficaz la enseñanza y la organización de la escuela, en general:

Para Gagne la teoría de la instrucción no es sino la aplicación directa del ámbito de los contenidos instructivos de los principios psicológicos por él elaborados, basados en el análisis de tareas. Una vez que se identifica a los objetivos del entrenamiento –concretos, precisos- con los objetivos instructivos, se aplican al ámbito de la instrucción los esquemas psicológicos y pedagógicos propios del entrenamiento militar e industrial, continuando así la tradición comenzada por Bobbit. Los educadores copiarán procedimientos del mundo de la formación profesional, considerando que ha de partirse de una definición clara de los objetivos para diseñar técnicas y materiales precisos que nos lleven de forma segura a su consecución.⁷⁷⁰

Desde la perspectiva de la evaluación, para Bloom ésta se definía como la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada uno. Para ello es necesario especificar los objetivos en diversos campos y en múltiples categorías, que de acuerdo con Bloom eran tres: el intelectual, el afectivo y el psicomotor, que a su vez se subdividían en diversas categorías. Al cuerpo de categorías se le conoce como taxonomía, que bien podía utilizarse para elaborar instrumentos de evaluación precisos.⁷⁷¹

Según Pérez Gómez,⁷⁷² la práctica de la evaluación, desde el enfoque de objetivos de aprendizaje conlleva un conjunto de presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con sus planteamientos; entre otros:

a) La búsqueda y la creencia en la objetividad de la evaluación. La objetividad en la ciencia y en la evaluación es el resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de datos. b) El único procedimiento que proporciona el rigor requerido por el concepto de objetividad aludido es el método hipotético-deductivo, establecido en las ciencias naturales y en la tradición de la psicología experimental. c) Énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza. d) El modelo de evaluación cuantitativa encaja en una perspectiva teórica que considera la educación como un proceso tecnológico. Este tipo de evaluación sólo se preocupa por comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos. e) La autoridad académica, responsable del diseño y planificación de la propuesta de evaluación, es el agente indicado para recibir y valorar los informes de evaluación que realizan los docentes. No hay retroalimentación. f) El modelo por objetivos fácilmente conduce a un enfoque burocrático de la actividad evaluadora.

Desde una perspectiva crítica más general, Raquel Glazman señala que:

La presencia de los objetivos en educación se ha discutido ampliamente. Cabe plantear aquí tres líneas de crítica. La primera señala que en los objetivos se ha operado un desplazamiento del fondo a la forma; esto es, hay un énfasis

⁷⁷⁰ Ibidem. Pág. 41.

⁷⁷¹ Gimeno Sacristán (1989), "La evaluación en la enseñanza", en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (compiladores), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Págs. 341, 389 y 390.

⁷⁷² Ángel Pérez Gómez (1989), "Modelos contemporáneos de evaluación", en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (compiladores), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Págs. 426-428.

desmedido en la formulación técnica adecuada de los objetivos. Existe, además, una desproporcionada preocupación por medir dichos objetivos (si esto es posible) frente a la idea de valorarlos. La segunda línea alude a la dificultad de contar con objetivos claros y consensuales en las instituciones y programas. La tercera llama la atención en torno a la rigidez de la enseñanza que apoya la existencia de objetivos frente a una concepción flexible de finalidades y misiones.⁷⁷³

En este mismo plano, Gimeno Sacristán esboza un conjunto de críticas muy sucintas que dan cuenta de las consecuencias que acarrea la educación centrada en objetivos, entre otras menciona al respecto:

Los contenidos del aprendizaje y de la enseñanza son contemplados implícitamente como productos terminados, lo que es coherente con una visión reproductora de la educación. El contenido de la enseñanza pierde su valor como producto histórico y provisional, presuponiendo que su revisión pertenece a minorías privilegiadas y perdiendo de vista que es preciso cultivar actitudes de crítica y de antidogmatismo en todo nivel y momento de la educación. Además, agrega: “El modelo de objetivos enfatiza el carácter jerárquico y centralizado del sistema escolar, al guardar para los actores del desarrollo del currículo el papel de ejecutantes de una concepción y de unas directrices, minimizando la autonomía de creación que puede tener este nivel de acción en la discusión y formación del proyecto educativo.”⁷⁷⁴

Ahora bien, más allá de los planteamientos y críticas al modelo por objetivos de aprendizaje, es necesario situar su incorporación en el discurso educativo mexicano y el contexto en el que se empieza a desarrollar, que en el caso de México se puede ubicar en la década de los setentas.

De acuerdo a Ileana Rojas Moreno, los objetivos de aprendizaje se ubican en el discurso caracterizado por los planteamientos operativos de la tecnología educativa, distinguiéndose tres conceptos fundamentales: didáctica, curriculum y evaluación.

Este discurso aparece en un escenario en donde, según Rojas Moreno:

Eventos tales como el crecimiento sin precedentes de la matrícula en los niveles medio superior y superior, el impulso a la enseñanza media básica mediante la telesecundaria, la definición de opciones para el desarrollo del magisterio nacional, la reestructuración de planes, programas y textos escolares de educación básica en el contextos de la reforma educativa, la capacitación y formación intensiva en las áreas agropecuaria, industrial y de servicios, son representativas del panorama nacional durante este periodo.⁷⁷⁵

De esta manera, la producción discursiva de la tecnología educativa en el campo de la pedagogía fue divulgada por diversos autores desde diferentes instituciones educativas y centros especializados en el campo educativo como el Centro de Didáctica y la Comisión de nuevos Métodos de Enseñanza, que formaban docentes de los niveles medio superior y superior, particularmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades y la ENEP de la UNAM. Sin olvidar, por supuesto, el impulso que le dio la Ley Federal de Educación de 1973 a la tecnología educativa.

⁷⁷³ Raquel Glazman Nowalski (2001), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Pág. 86.

⁷⁷⁴ Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos, op. cit.*, Págs. 163 y 164.

⁷⁷⁵ Ileana Rojas Moreno, *Trayectorias conceptuales, op. cit.*, Pág. 79.

- *Concepto de didáctica*

De acuerdo con Rojas Moreno el concepto de didáctica en el marco de los objetivos de aprendizajes proponía que se siguieran los planteamientos curriculares de Ralph Tyler y la taxonomía de Benjamín Bloom como modelos para guiar la acción docente, con el nexo didáctica-objetivos de aprendizaje, en el cual se destaca un marcado énfasis en la eficacia instrumental, desligándola de la visión humanista de la educación y de la pedagogía idealista, enlazando la didáctica con la planeación de la enseñanza.

Por ello, el manejo de la noción de objetivos de aprendizaje representó un soporte teórico a la práctica educativa, resaltando los aspectos técnicos relacionados con el aprendizaje del estudiante y el desempeño del docente. Asimismo, se privilegiaban los enfoques teóricos sobre la comunicación, el uso de medios audiovisuales en la enseñanza y el conocimiento científico y técnico aplicables en los procesos industriales.

Al situar en primer término a los objetivos de aprendizaje se subordinaba a todos los aspectos involucrados con la planeación de la enseñanza, por otro lado, en lo que concierne a los contenidos, Rojas Moreno, afirma que su lugar quedó totalmente a la zaga respecto de los otros elementos de la planeación y bajo la definición restringida de unidades de enseñanza y aprendizaje constitutivas de los programas de asignaturas.

Se trata de una conceptualización representativa de un discurso centrado en el diseño e innovación de procedimientos e instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje que permitieran obtener mejores resultados educativos, de manera rápida y al menor costo posible. Conviene recordar también que la primera mitad de la década de los setenta representó una etapa importante para el desarrollo de la psicología educativa de corte conductista y de un decidido impulso a la investigación experimental en México, lo que influyó especialmente en los diversos programas institucionales de formación y actualización docente de los niveles medio y superior.⁷⁷⁶

- *Concepto de curriculum*

Rojas Moreno sitúa dos planteamientos representativos de esta etapa que tienen fuerte influencia de la tecnología educativa. El primero de ellos se refiere a la sistematización de la enseñanza y el aprendizaje en términos de planeación didáctica y diseño instruccional, vinculado con el abordaje de planes y programas de estudio cercano a la conceptualización didáctica. Se destaca el concepto de curriculum como equivalente de plan de estudios, en términos de una propuesta explícita de intervención que incluye contenidos, fines, métodos y estrategias para el docente.⁷⁷⁷

El concepto de curriculum estaba centrado en las experiencias de aprendizaje en el aula, en donde la planeación didáctica era responsabilidad del profesor. En este sentido, la autora destaca que el juego de elementos metodológicos derivados de la tecnología educativa, en particular la taxonomía de Bloom, subrayaba la propuesta de sistematización de la enseñanza bajo el esquema de objetivos de aprendizaje. La clave radicaba en la formulación de los objetivos de menor a mayor complejidad (aprendizaje, terminales, intermedios y operativos, todos en función de las conductas manifiestas de los alumnos), lo que permitiría estructurar, paso a paso, el procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el docente tendría que hacer un desglose detallado

⁷⁷⁶ Ibidem. Págs. 80-83.

⁷⁷⁷ Ibidem. Pág. 115.

de acciones relacionadas con cada objetivo y suscribirlas en su planeación. Con esto se posicionaba a los objetivos de aprendizaje sobre los contenidos y los métodos.⁷⁷⁸

El segundo planteamiento abordado por la autora, se concentra en el diseño de planes de estudio o planeación curricular, como una propuesta que relacionaba la elaboración del plan de estudios y la planificación de la enseñanza cuya base era la definición de objetivos de aprendizaje a partir de autores como Tyler, Taba, Bloom, Gagné y Mager, que derivaba en una metodología orientada hacia el diseño de la instrucción, en términos de sistematización de la enseñanza y el aprendizaje.⁷⁷⁹

La planificación de la enseñanza se proponía como parte de la organización de contenidos en el plan y programas de estudio, se enfatizaba el carácter técnico y científico para garantizar la eficacia de la práctica educativa. En este sentido, se destacaba el papel de la psicología conductista como fundamento para hacer operativos el plan y los programas, específicamente, porque desde esta disciplina se definían racionalidades y prácticas para ejercer la enseñanza.

En suma, los objetivos de aprendizaje en este segundo planteamiento se instalaban como el referente de la actividad educativa y su lugar era esencial tanto para echar a andar el plan de estudios, como para vislumbrar los cambios que se esperan en los estudiantes como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje.⁷⁸⁰

- *Concepto de evaluación*

El concepto de evaluación, a la luz de la tecnología educativa era una noción terminal de la didáctica y el curriculum en la tecnología educativa:

Tal y como ocurrió con la sistematización de la enseñanza y el diseño de planes y programas de estudios, la evaluación se convirtió en un asunto que rebasó el espacio del aula y la referencia inmediata al aprendizaje del alumno, para convertirse en un espacio de trabajo de administradores, planificadores, tecnólogos, expertos, politólogos, etcétera. Así, la práctica de la evaluación abrió un espectro de posibilidades al incluir discursos, enfoques, prácticas y líneas de investigación que se incorporaron al campo educativo o se relacionaron con éste a través de la evaluación de docentes, planes, programas, modelos, instituciones.⁷⁸¹

A partir de la afirmación anterior, Rojas Moreno expone dos tratamientos distintos sobre la evaluación correspondientes a este momento; uno centrado en la evaluación de los aprendizajes y su relación con la enseñanza y otro, abocado a procesos más amplios afines con los planes de estudio, instituciones y sistemas educativos. Aquí sólo se recupera el primer planteamiento. A este respecto, la autora señala que el énfasis en la medición como antecedente de la evaluación es una constante que puede observarse a lo largo de los años, por lo menos desde la década de los cincuenta, y responde a un criterio de científicidad que desplaza significativamente el carácter axiológico anteriormente atribuido a la estimación del aprendizaje.

En este orden de ideas, la autora menciona que a partir del referente de la medición,

...se propone el manejo de datos cuantitativos que habrán de utilizarse en tareas como comparar entidades, interpretar resultados, determinar conductas, establecer grados o niveles de avance, tomar decisiones, formular juicios, entre otras. En este

⁷⁷⁸ Ibidem. Pág. 116.

⁷⁷⁹ Ibidem. Pág. 118.

⁷⁸⁰ Ibidem. Pág. 119.

⁷⁸¹ Ibidem. Pág. 145.

tipo de tratamientos, el juego entre lo cuantitativo y lo cualitativo se convierte en un recurso obligado para pasar el dato numérico al juicio de valor.⁷⁸²

Ligado con lo anterior, Rojas Moreno, recupera una definición de evaluación elaborada en aquella época por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza:

La evaluación es un proceso destinado a determinar el grado en que los estudiantes logran los objetivos de aprendizaje previamente determinados, de un tema o unidad de enseñanza, de un asignatura o de un nivel educativo. Mediante la evaluación se aprecia y juzga el progreso de los alumnos, de acuerdo con los resultados que se pretenden alcanzar. Es, en otras palabras, un modo de interpretar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la luz de objetivos de aprendizaje correctamente especificados. El proceso de evaluación implica descripciones cuantitativas y cualitativas de la conducta académica del alumno, la formulación de juicios de valor basados en tales descripciones y, por último, la toma de una decisión tendiente a mejorar los resultados en el sentido esperado.⁷⁸³

Retomando a Pérez Rivera, la autora menciona que la evaluación se inscribía en un proceso continuo y sistemático que consistía, esencialmente, en determinar en qué medida la educación estaba logrando los objetivos de aprendizaje. Por ello, la evaluación ha de realizarla todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor no debería de tratar de cubrir todo el programa del curso, sino de lograr los objetivos del proceso. Para ello debía saber distinguir entre medición y evaluación, interpretar criterios de selección aplicados a los instrumentos técnicos, empleados en la evaluación de los aprendizajes, y también, identificar distintos tipos de pruebas o instrumentos complementarios de evaluación, así como sus posibles aplicaciones.⁷⁸⁴

De acuerdo a lo anterior, se puede apreciar que los objetivos de aprendizaje son los que definen la instrumentación del proceso de evaluación, representada a través de pruebas objetivas, cuya 'objetividad' permite cuantificar el logro de los objetivos de aprendizaje.

Por último, Rojas Moreno señala que con esta noción de evaluación se presenta un desplazamiento de la didáctica y de la metodología de la enseñanza, como los puntos desde los cuales usualmente se había abordado el tema de la evaluación de los aprendizajes, para dejar este sitio a la psicología experimental y la psicología educativa. Con este desplazamiento se atribuye al discurso un corte instrumental, de control riguroso y científico que deja de lado el carácter axiológico de la evaluación observado en décadas precedentes.

En cuanto al manejo de la articulación entre contenido y método se observa que se pone especial énfasis en determinado aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo al posicionamiento de cada actor involucrado. Así, el énfasis en el aprendizaje desplaza la atención hacia el dominio de los contenidos educativos, dejando en segundo plano el aspecto metodológico del trabajo en el aula; o bien, al atribuir la evaluación al trabajo de expertos, docentes y alumnos se convierten en objetos a evaluar.⁷⁸⁵

A modo de advertencia, cabe recordar las palabras de Ángel Díaz Barriga al respecto de la relación de objetivos de aprendizaje-curriculum-docentes:

⁷⁸² Ibidem. Pág. 146.

⁷⁸³ Ibidem. Pág. 147.

⁷⁸⁴ Ibidem. Pág. 148.

⁷⁸⁵ Ibidem. Págs. 151 y 152.

La experiencia nos ha enseñado que, por más que se analicen las deficiencias que tiene este modelo de programación, que se demuestren los reduccionismos de aprendizaje que promueve, o bien lo irreal de la propuesta en las condiciones de los profesores mexicanos –pues ellos trabajan generalmente a partir de temas–, cuando se formula un plan o programa no se encuentra otra forma de presentación que no sea el formulismo técnico de los objetivos.⁷⁸⁶

Hasta aquí con los objetivos de aprendizaje. Sólo cabe una acotación que permitirá entrar en materia sobre la evaluación de los aprendizajes como lugar problemático del IEMS. *Salvo algunas ideas aisladas, el planteamiento sobre la evaluación de los aprendizajes propuesto desde el IEMS en sus diferentes etapas durante el desarrollo del proyecto educativo, no logró marcar una diferencia apreciable con relación a los conceptos de la tecnología educativa.*

Para facilitar la descripción de los planteamientos arriba señalados se expondrán los planteamientos institucionales sobre la evaluación de los aprendizajes según las etapas correspondientes al desarrollo del proyecto educativo (en este caso se sitúan dos momentos. Uno a partir de 2001 y el otros en 2004), y posteriormente, se mencionarán los aspectos más relevantes de la práctica de la evaluación en función de la propuesta curricular y específicamente sobre los objetivos de aprendizaje.

Primera etapa (2001)

Antecedentes

La primera acción importante en materia educativa que llevó a cabo el GDF, a través de la Coordinación General de Asuntos Educativos, fue la aplicación de una evaluación a los 238 estudiantes que tenían tres semestres cursando el bachillerato en aulas provisionales, en lo que prontamente llegó a conocerse como Preparatoria Iztapalapa I.

Al respecto, algunos testimonios. Aquí el funcionario que formuló la idea:

Una de las condiciones que les puse a los padres de familia es que íbamos a incorporar a los estudiantes... pero les íbamos a hacer evaluaciones y dependiendo de los resultados de las evaluaciones los ubicaríamos en donde correspondiera; así que si los estudiantes tenían conocimientos de tercer semestre, se les reconocería y avanzarían en sus estudios;... Pero el resultado fue negativo, llegamos a la conclusión de que todos los estudiantes tenían que empezar su preparatoria, era muy poco lo que habían aprendido o casi nada.⁷⁸⁷

Aquí la académica que la instrumento:

Ahí tuvieron lugar algunas de las reuniones con los estudiantes, profesores y colonos, fueron encuentros complicados. En la primera reunión les expuse que haríamos una evaluación sobre Matemáticas y Lengua y Literatura, pues resultaba muy delicado hacerla de todas las materias cursadas. Teníamos que ver cómo los colocaríamos en los diferentes semestres. Para ello decidí ir a ver a mis amigos que estaban en educación media superior y les solicité que me ayudaran a hacer el trabajo de las evaluaciones de 238 estudiantes, les comenté que no sabía si les

⁷⁸⁶ Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y Curriculum*, op. cit., Pág. 27.

⁷⁸⁷ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Págs. 30 y 31.

podríamos pagar, aún así aceptaron. Para realizar la evaluación de Matemáticas recibí el apoyo generoso de Alejandra Bravo y Rafael Ramírez del CCH. Para el caso de Lengua y Literatura no tuve la misma suerte, pues la persona que conocía no contaba con el tiempo suficiente para hacerlo, pues tenía una responsabilidad en la coordinación del Colegio, pero me refirió con Alfonso Pérez, quien nos ayudó con esta tarea, al igual que Miguel Ángel Galván Panzi. Todos ellos, de manera muy desinteresada, evaluaron a los estudiantes.

Esta evaluación personalizada se hizo primero en las aulas provisionales y luego afuera en las banquitas, porque había menos ratas que adentro... Cuando les dimos a conocer que los resultados de las evaluaciones y se les indicó que, de acuerdo con las mismas, era necesario que todos reiniciaran desde el primer semestre se molestaron muchísimo, expresaron abiertamente su inconformidad, incluso hasta de manera agresiva. Uno entiende que para ellos todo esto ha sido un proceso muy largo. Nunca me imaginé que al ingresar al gobierno me vería inmersa en una situación así. Una es más académica que política.⁷⁸⁸

Aquí el profesor que lo presencié todo:

En ese proceso, a los estudiantes se les evaluó y se les dijo que dependiendo de sus resultados los iban a poner en el semestre correspondiente. Pero salieron muy mal. Quizá se debió a que ninguno de los maestros era profesional y estuvieron apoyando en condiciones muy irregulares. Había muchas deficiencias. Fueron como ciento noventa y tantos estudiantes o menos, quienes tenían la percepción de que se había hecho una injusticia. Muchos tenían un año y medio en el movimiento, más otro semestre, dos años afuera y que no se les hacía justo empezar de cero. Sin embargo, el malestar duró poco. Lentamente se fue atenuando por el Modelo de la preparatoria. Cuando se dieron cuenta de cómo era el modelo, percibí que muchos, sobre todo los que estaban en la dinámica de estudiar y superarse, realmente quedaron fascinados. Por lo menos, a algunos grupos con los que trabajé, así les pasó, estaban fascinados con la manera como trabajábamos.⁷⁸⁹

En agosto de 1999, la Preparatoria Iztapalapa I comienza sus actividades formalmente, con un número reducido de estudiantes que reiniciaban clases, no sólo como pioneros de una experiencia educativa surgida de la comunidad de la demarcación, también como alumnos rezagados que iniciaban una vez más su bachillerato a partir de la evaluación que se hizo de sus aprendizajes, en una especie de reciclaje de la matrícula inicial.

No es difícil comprender que los estudiantes evaluados no tuvieran un resultado favorable, si los criterios con los que se les evaluaron habían sido elaborados por expertos ajenos a la realidad de la preparatoria, la realidad de los estudiantes y por lo tanto, eran distintos a los referentes curriculares, cualesquiera que estos fueran, con los que habían cursados sus asignaturas los tres semestres que habían durado sus estudios. Asimismo, en todo ello debe considerarse que se aplicó una evaluación sumativa y no se contempló el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cuestión.

Resulta paradójica la experiencia antes mencionada si se considera que la propuesta de evaluación en la que se inscribían estos estudiantes en esta nueva etapa, hacía una crítica muy certera a los mecanismos de control tradicionales sobre la evaluación y proponía exactamente todo lo contrario.

⁷⁸⁸ Ibidem. Págs. 16 y 17.

⁷⁸⁹ Ibidem. Págs. 78 y 79.

Así, puede leerse de Manuel Pérez Rocha, creador del proyecto Iztapalapa I al decir que:

Uno de los grandes problemas de los sistemas educativos es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, ya que se involucran muchas cosas, y entran en juego muchas funciones sociales muy complejas. Cuando se evalúa al estudiante no solamente se buscan los méritos, si hizo esfuerzo o no; allí los sistemas convencionales desempeñan una función ideológica y política muy importante orientada a mantener estructuras sociales e ideológicas; toda esta idea de la meritocracia. En el proyecto de la preparatoria Iztapalapa se plantea un cuestionamiento radical a esto y se propone que la evaluación del estudiante debe ser saber si aprendió o no aprendió y si no aprendió, ayudarlo y hacer un lado si merece medallitas o estrellitas.⁷⁹⁰

En específico, el documento al que hacía alusión Pérez Rocha señalaba que:

La evaluación de los aprendizajes tendrá como función básica apoyar al proceso de aprendizaje mismo; la evaluación del aprendizaje deberá verse, esencialmente, como la culminación del proceso de aprendizaje y la forma de que el estudiante sepa qué tanto sabe y qué tanto ignora. Evidentemente este tipo de evaluaciones será de gran utilidad para que los profesores revisen la eficacia de su trabajo y busquen las mejores estrategias de enseñanza; de estas evaluaciones la institución también obtendrá valiosa información para evaluar el plan de estudios, los programas, los métodos, el desempeño de los profesores, etcétera. Las evaluaciones diagnósticas, destinadas a apoyar el proceso de aprendizaje, serán responsabilidad de los profesores y tendrán la frecuencia que sea conveniente para cada fase del proceso educativo.⁷⁹¹

Este era el planteamiento, estos los enunciados que orientarían la práctica de la evaluación a cargo de los docentes. Asimismo, el mismo documento, sin mayor detalle, señalaba que los profesores realizarían evaluaciones permanentes del progreso de los estudiantes, las cuales tendrían el único propósito de orientar el trabajo de los alumnos y de los profesores; el otorgamiento de calificaciones numéricas no sólo no entraba dentro de la función del docente, tampoco se consideraba dentro de la propuesta de evaluación.⁷⁹²

Aquí se pone en evidencia una contradicción teórica de fondo: el autor de la propuesta curricular propone un curriculum con base en objetivos de aprendizaje pero su propuesta de evaluación de los aprendizajes no corresponde con este modelo, juega con un planteamiento de evaluación sumativa y un deju de evaluación durante el proceso de aprendizaje, sin embargo, el autor advierte que la evaluación no debe reducirse al desempeño manifestado por el alumno en la evaluación, pero no dice cómo salir de tal referencia si la función de los objetivos de aprendizaje es, precisamente, poner evidencia tal desempeño a través de una conducta manifiesta que se tiene que medir.

En un principio estos criterios aplicaron a los profesores de la Preparatoria Iztapalapa I desde agosto de 1999, y más tarde se hicieron extensivos al resto de los planteles del SBGDF una vez que abrieron sus puertas en agosto de 2001. Durante este periodo es cuando emergen los verdaderos problemas en la evaluación relacionados con los objetivos de aprendizaje. Recuérdesse que previo a la elaboración de los programas de

⁷⁹⁰ Ibidem. Págs. 34 y 35.

⁷⁹¹ IEMS, (1999), *Preparatoria Iztapalapa I*, Pág. 83.

⁷⁹² Ibidem. Pág. 74.

estudio en 2001, los profesores de la Preparatoria Iztapalapa I trabajaban con materiales elaborados por ellos mismos o en su defecto, con aquellos que habían realizado algunos consultores.

Por esta razón, los objetivos de aprendizaje que incorporaron los docentes para evaluar a los estudiantes no respondían a ningún criterio técnico-pedagógico común, ellos mismos los habían elaborado, de forma individual, en pequeños grupos o en academia, sin ningún apoyo ni orientación, además de que dichos “objetivos” en la mayoría de los casos no se establecieron en el instrumento curricular que empleaban, sino en una hoja de papel que servía de reporte de evaluación del estudiante. Existían tantos reportes de evaluación de una misma materia como docentes en la academia en cuestión.

En una misma materia se podían encontrar diferentes tipos de enunciados para referir a un mismo “objetivo de aprendizaje”, todo dependía del criterio de los profesores quienes los habían elaborado. En otras ocasiones, las más de las veces, estos “objetivos” en realidad eran enunciados cortos que referían a un tema, y en otras ocasiones, no eran más que indicaciones sobre un conjunto de actividades que se tomaban como objetivos de aprendizaje. Esta situación explicaba por qué en el historial académico de un estudiante podía contener hasta setenta “objetivos” después de dos semestres cursados. Y es que los historiales de los estudiantes se alimentaban de los reportes de evaluación antes mencionados, por esta razón, los “objetivos” podían cambiar en número y contenido de un historial a otro.

Aunado a las circunstancias antes señaladas, la situación se complicaba mucho más para el profesor y el estudiante en la medida en que estos “objetivos” tenían que ser evaluados a través de una escala de valoración gráfica que el docente tenía que registrar en el reporte de evaluación. Esta escala era:

Objetivo Cubierto (C)
Objetivo Parcialmente Cubierto (PC)
Objetivo No Cubierto (NC)

Esta escala venía a representar una verdadera pesadilla para los docentes, no sólo por que los “objetivos” estaban técnicamente mal elaborados y porque los estudiantes tenían que cubrir en muchos casos una cantidad excesiva de “objetivos” durante cada curso, sino también porque cada estudiante tenía que ser evaluado de acuerdo a una escala que carecía de criterios técnico pedagógicos que dieran cuenta de las características de las actividades de los estudiantes vinculadas a los contenidos del programa y su correspondencia con cada uno de los valores de esta escala.

Por ello, se manejaban tantos criterios fuesen necesarios para asignarle una valoración al estudiante, con relación a la escala de los “objetivos”, como profesores había en la Preparatoria Iztapalapa I.

¿Qué significaba esta forma de evaluar para los docentes y estudiantes?

El principal problema que se desprendía de esta escala era el valor Parcialmente Cubierto. Bastaba echarles un ojo a los historiales académicos para dimensionar la complejidad de la situación; más del 60% de los objetivos de aprendizaje estaban valorados con una PC. No obstante, el problema era irresoluble. En primer lugar, normativamente no estaba establecido ningún criterio que regulara dicha situación. Y si lo hubiera estado, en nada hubiera servido ya que el problema se concentraba en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la dificultad de traducir sus resultados en la variedad de “objetivos” y principalmente, en la escala de valores antes mencionada.

El documento la Preparatoria Iztapalapa I señalaba que el estudiante podría avanzar a su propio ritmo, lo que llevó rápidamente a que se institucionalizara un criterio que permitía que los estudiantes pudiesen inscribirse a asignaturas subsiguientes a pesar de que no cubrieran con los objetivos de la asignatura precedente o en el mejor de los casos, que tuvieran todos parcialmente cubiertos.

En la mayoría de los casos no era posible determinar la realidad formativa del estudiante por que el profesor de la asignatura precedente (Química I, por ejemplo) no había elaborado ningún registro del aprendizaje de los estudiantes, esta situación se originaba por la premura de registrar el valor correspondiente en el reporte de evaluación y por una falta de señalamientos institucionales que dieran cuenta de dicha labor. Cuando los estudiantes cursaban la asignatura siguiente (Química II, por ejemplo) el profesor que los había recibido en su curso, se percataba que en algunos casos, los alumnos no contaban con la formación mínima indispensable, o en su defecto, contaban con muchas lagunas que les dificultaría progresar durante el curso.

¿La consecuencia?

Un inminente rezago de los estudiantes difícil de cuantificar dada la complejidad del fenómeno. Programas que no eran programas, con objetivos que no eran objetivos, valorados en su mayoría con una nomenclatura indefinida: PC, que no permitía situar la realidad del estudiante, es decir su aprendizaje, y para complicar todo, una propuesta educativa que proponía que el estudiante era el responsable de su aprendizaje, y por lo tanto, contaba con el derecho de avanzar a su propio ritmo. A lo anterior había que sumar la ausencia de criterios técnico-pedagógicos aceptados por docentes y autoridades administrativas y académicas que regularan el avance del alumno.

¿Irresponsabilidad? ¿Desconocimiento educativo? No se puede ser tan reduccionistas. Los profesores que estaban a cargo de los estudiantes de la preparatoria no contaban con mayor cultura de la evaluación que aquella en la que se habían formado como profesionistas y la que habían aprendido de su práctica docente, sin embargo, el modelo educativo en el que estaban inscritos denostaba dichas prácticas, pero más aún, los propios docentes habían decidido incorporarse al proyecto precisamente porque promovía alternativas a la educación tradicional, entre otras, la evaluación de los aprendizajes.

Qué decir de los estudiantes que provenían de la escuela secundaria, cuya estructura se caracteriza por el disciplinamiento de las conductas estrictamente vinculado con el aprovechamiento académico y que contrasta con una propuesta educativa como la de la Preparatoria Iztapalapa I que promovía la absoluta responsabilidad de este mismo estudiante sobre su propio aprendizaje, y por extensión, de todo su comportamiento en la escuela. A este respecto Emilio Tenti ⁷⁹³ señala que mientras en el nivel básico (primaria y secundaria) los que son buenos en conducta, también tienden a ser premiados en términos de notas y sanciones escolares, pero esta práctica se torna injusta en el bachillerato, en el que se diferencian las evaluaciones escolares de las que se relacionan con el comportamiento.

En otro orden de ideas, tomar al pie de la letra los textos que se consideran fundadores, a veces conlleva la imposibilidad de diferenciarlos de un pliego canónico. El documento Preparatoria Iztapalapa I, que más tarde se llamó Propuesta Educativa

⁷⁹³ Emilio Tenti Fanfani (2009), "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (compiladoras), *La escuela media en debate*, Pág. 57.

señalaba claramente que los estudiantes tenían el lugar central de los procesos educativos; por ello, se debía desarrollar en ellos la convicción de esta responsabilidad, al tiempo que se declaraba que todos los demás actores y recursos tendrían la meta de apoyar el cumplimiento de esta responsabilidad individual e intransferible.⁷⁹⁴

Ante tal declaración de principios y sin un mecanismo institucional de por medio, ¿Qué podía hacer un docente frente a un estudiante que se empeñaba en inscribirse al segundo curso de Química con un reporte de evaluación de Química I que estaba repleto de objetivos parcialmente cubiertos? Por lo regular el profesor lo aceptaba porque de lo contrario se estaría 'transgrediendo el espíritu' del modelo educativo y coartando el derecho del estudiante de avanzar a su propio ritmo. El acierto del modelo era establecer ritmos de aprendizaje diferenciados; el problema era que este asunto del ritmo no tenía una base conceptual ni metodológica que se hubiese trabajado con los profesores de la preparatoria Iztapalapa I.

Cuando se concluyeron los primeros seis programas de estudio en 2001, ya habían trascurrido tres generaciones en la preparatoria Iztapalapa I, por ello y dada la magnitud del problema del rezago de los estudiantes y ante el ingreso de nuevos estudiantes y docentes al SBGDF, se echó a andar un trabajo para hacer equivalentes los "objetivos" de los registros de evaluación de la Preparatoria Iztapalapa I con los objetivos de los nuevos programas.

Como los objetivos de los nuevos programas se tenía un número mucho menor que el de los registros de evaluación, se propuso hacer equivalentes varios "objetivos" de los registros con los del programa correspondiente. Ello permitiría someter a los estudiantes a una nueva valoración de su aprendizaje, considerando un número mucho menor de objetivos, simplificando el avance de los alumnos en cuestión, principalmente de aquellos que presentaban un marcado rezago.

Cuando se concluyó el trabajo de equivalencias a cargo de la Dirección Académica y de Servicios Escolares del IEMS, y se aplicó una nueva valoración a los estudiantes de la preparatoria Iztapalapa I, el impacto resultó magro. Muchos estudiantes ya habían abandonado los estudios y otros tenían una situación académica deplorable, es decir, adeudaban una cantidad impresionante de objetivos de primer semestre, a pesar de que algunos estaban en el último ciclo del bachillerato.

No hay que perder de vista que el parcialmente cubierto representaba una valoración provisional y el profesor que atendía a un estudiante con esta situación tenía la tarea de examinar durante el curso el aprendizaje real de éste, el cual se evidenciaba una vez que se enfrentaba con los nuevos aprendizajes que se presentaban en la asignatura. Si el resultado era favorable o no lo era, de cualquier forma el profesor debía solicitar a servicios escolares que cambiara el parcialmente cubierto por una C (cubierto) o una NC (No Cubierto).

Lamentablemente los profesores constataban que muchos estudiantes en esta situación se ubicaban en la escala de No cubierto. Muchos alumnos advertirían con el tiempo que, si en determinado momento en su historial académico predominaba el parcialmente cubierto, transcurrido el tiempo esto se invertía a No Cubierto, o en el mejor de los casos, permanecía el historial sin ninguna alteración, lo que representaba para muchos estudiantes con más de cuatro semestres cursados una gran carga académica, y muchos se vieron obligados a dejar sus estudios.

⁷⁹⁴ IEMS, *Preparatoria Iztapalapa I, op. cit.*, Pág. 73.

Mecanismos de apoyo para la evaluación de los aprendizajes

A pesar de que se mantuvieron los objetivos de aprendizaje y la escala de valoración C, NC y PC, para cuando se abrieron las quince preparatorias en 2001, el IEMS había establecido algunos mecanismos y apoyos para la evaluación de los aprendizajes.

- *Sistema de información computarizado*

Uno de los primeros mecanismos de apoyo a la evaluación del aprendizaje fue el sistema de información de control escolar para las preparatorias. El diseño del sistema se ajustó al esquema de organización y operación académica planeado para las 16 preparatorias para satisfacer los flujos de información entre sus áreas, para lo cual se establecieron mecanismos de control de acceso a los diferentes niveles de información. En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, se adquirieron computadoras para cada uno de los docentes contratados, a éstas se les instaló una pantalla de captura de registro de evaluación de los estudiantes, a través de la cual los profesores podían registrar el avance de sus estudiantes en los periodos autorizados por la institución, según el esquema de evaluación diagnóstica formativa y compendiada.

En esta pantalla aparecía el registro de cada uno de los estudiantes a cargo de un profesor, y en cada registro se señalaban los objetivos de aprendizaje de la materia correspondiente y un espacio para observaciones; el profesor podía anotar si el estudiante contaba con una C, una NC o una PC; y la recomendación de si podía o no inscribirse a la siguiente asignatura, según fuese el caso. Esta información fluía por una red que satisfacía las necesidades de registro del área de servicios escolares de cada plantel.

- *Documento: La evaluación del aprendizaje*

Un segundo elemento de apoyo que se brindó a los docentes fue un documento llamado *La evaluación del aprendizaje*⁷⁹⁵ en el cual se desarrollaba con mayor amplitud los criterios de evaluación expuestos en la Propuesta Educativa. Este documento planteaba que la evaluación en el SBGDF debía considerarse como un proceso permanente, de carácter diagnóstico y formativo, que contribuía a la planeación de las labores académicas de todas las preparatorias del sistema.

Con relación a los objetivos de aprendizaje se mencionaba que los alumnos contaban con programas de estudio en donde se les ponía a su alcance los objetivos de aprendizaje, los temas, la planeación académica y los lineamientos de evaluación correspondientes. Con respecto a los docentes, los programas les permitían realizar una planeación detallada de su curso, y era menester discutir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje con los estudiantes para que el profesor valorara hasta que punto, los objetivos de su programa coincidían con las expectativas de los alumnos.

El documento hacía hincapié en que en un primer momento, la evaluación permitiría dimensionar los objetivos de aprendizajes susceptibles de ser reforzados con distintas actividades, de acuerdo a las características de cada grupo. En un segundo momento, serviría para elaborar actividades durante el curso que permitieran a los alumnos alcanzar el cumplimiento de dichos objetivos, no solo en relación con cada asignatura,

⁷⁹⁵ IEMS, (2001), *La evaluación del aprendizaje*.

sino de cara a su certificación. En suma, se consideraba que como resultado del proceso de evaluación cada alumno recibiría información sobre sus resultados de aprendizaje, así como las recomendaciones en torno a los objetivos sobre los cuales debería seguir trabajando, y las actividades que debería realizar relacionadas con estas sugerencias.

¿En qué consistía el proceso de evaluación propuesto por este documento?

El texto exponía que la evaluación la constituían dos ejes: uno relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura en un periodo de tiempo semestral, compuesto por tres dimensiones valorativas: diagnóstica, formativa y compendiada. El segundo eje se ceñía a la noción de espacio, es decir, a los lugares en los que era susceptible retomar evidencias del aprendizaje de los estudiantes, a saber, el aula, el laboratorio, los espacios de estudio individual y colectivo de los alumnos, y la asesoría académica (tutoría).

La evaluación diagnóstica se planteaba como una exploración sobre los conocimientos habilidades y actitudes de los estudiantes, la cual brindaría información para que el docente determinara las condiciones en las que se encontraban los alumnos frente a los objetivos del curso, así como los parámetros que debía considerar en cada caso.

La evaluación formativa se planteaba como un mecanismo permanente que daría cuenta de los avances y dificultades que presentaban los estudiantes durante el proceso de construcción de sus aprendizajes establecidos en los objetivos del programa.

La evaluación compendiada se consideraba la acción realizada al final del semestre, y debía considerar los avances globales del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos. En esta evaluación participaban el docente (evaluación), los alumnos (autoevaluación) o ambos (coevaluación).

Además, se señalaba que los estudiantes tenían que participar en las actividades de evaluación en dos sentidos:

El primero era que el alumno fuera consiente del avance de su propio aprendizaje. Para ello, se señalaba a los profesores que era indispensable que se les diera a los alumnos la oportunidad de reconocer sus propias ideas y conocimientos (por ejemplo en la evaluación diagnóstica y en el espacio de la tutoría), y de observar cómo cambian sus aprendizajes y los progresos obtenidos. El segundo sentido promovía la participación de los estudiantes en las tareas de evaluación durante el curso, de manera que sus aportaciones fuesen tomadas en cuenta. (En espacios como la tutoría, el aula y el laboratorio).

A continuación, el documento hacía mención del empleo de la escala de valoración, situándola como referente del avance de cada estudiante. Esta parte del texto afirmaba que dicha evolución del avance de los alumnos sería diseñada por las academias de profesores o en su defecto, por comisiones organizadas para tal fin. El requisito para ambas figuras era que tomaran en cuenta los resultados de la evaluación diagnóstica y formativa.

Los profesores, las academias o las comisiones de evaluación informarían a los estudiantes y al coordinador del plantel acerca de los avances de los aprendizajes, señalando la condición de completo, cuando un estudiante hubiese cubierto todos los objetivos de aprendizaje e incompleto cuando le faltasen objetivos de aprendizaje por cubrir.

Lo que no hacía referencia el documento era qué hacer, en la condición de incompleto, con los objetivos considerados parcialmente cubiertos, ya que daba por sentado que los estudiantes y principalmente los docentes, se movería sobre el criterio de cubierto o no cubierto. En lugar de ello, el documento hacía mención que durante el periodo intersemestral,* la academia haría un diagnóstico por alumno para determinar por qué no cubrió con los objetivos de aprendizaje, a partir de ello, tendría que definir estrategias para solventar con los estudiantes los objetivos no cubiertos. Una vez concluido el periodo intersemestral realizarían una nueva evaluación para valorar los objetivos que sí pudo cubrir el estudiante en este periodo y de ello se derivaría una recomendación en dos sentidos:

Repetir el curso porque el alumno no había cubierto un número significativo de objetivos de aprendizaje. El otro sentido era que el profesor podría recomendar que el estudiante avanzara con objetivos pendientes, señalando puntualmente cuáles objetivos tendría que seguir trabajando en el siguiente curso.

Como puede notarse, en este documento existe una ampliación de los conceptos de la evaluación del aprendizaje con relación al primer planteamiento expuesto en la Propuesta Educativa, la cual concentraba la relación docente-estudiante en una actividad permanente que serviría a ambos para identificar qué sabe y qué no sabe el estudiante y de ello derivar diversas acciones. Dicho proceso se caracterizaría por diversos “cortes” en la mirada del docente y se entrenaría al estudiante en este mismo sentido, un corte diagnóstico, (qué se) uno formativo (qué estoy aprendiendo) y uno compendiado (qué aprendí). Sin embargo, quizás el rasgo más notorio de estos planteamientos y que marca una distancia con la Propuesta Educativa es la incorporación de las figuras de academia y los comités de evaluación para realizar la evaluación de los aprendizajes. De ser una propuesta personalizada entre dos actores (docente y estudiante), se establece un mecanismo “colectivo” para valorar al final del semestre unos aprendizajes en el que sólo habían intervenido dos figuras: el estudiante (grupo) y el profesor.

Pese a todo, con los criterios Completo o Incompleto, para designar el resultado final del aprendizaje de los estudiantes al final del curso, se dejaba pendiente el problema sustantivo de la evaluación, a saber, los objetivos parcialmente cubiertos, ya que en ninguna parte del documento se brindaban orientaciones pedagógicas para que los docentes del SBGDF logran evaluar a los estudiantes a partir de los objetivos de aprendizaje.

- *Los programas de estudio*

Un tercer apoyo que se brindó a los docentes de recién ingreso a las nuevas preparatorias del GDF fueron los programas de estudio. A diferencia de los profesores de la preparatoria Iztapalapa I, que habían desarrollado su práctica con materiales de distinta naturaleza, incompletos y poco pertinentes en muchos casos, la nueva generación de docentes contaba con unos materiales mejor estructurados, más acordes con los planteamientos de la Propuesta Educativa y, quizás esta sea la virtud de estos programas, con mayor información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, expresada en los distintos apartados de los programas.

* Lapso de tiempo que se abría al final del periodo regular del semestre, pero que tenía la finalidad de dar oportunidad a los estudiantes de cubrir con los objetivos de aprendizajes valorados como no cubiertos o parcialmente cubiertos, y pudiesen obtener en la evaluación compendiada un resultado favorable.

En particular, los programas de estudio contenían un apartado sobre evaluación del aprendizaje que, sin mayor pretensión que indicar al nuevo docente cómo se pensaba la evaluación del estudiante en la materia, daban un referente desde dónde comenzar a hacer las cosas con los estudiantes, a la luz del modelo educativo del IEMS, ventaja por cierto, que no disfrutaron los profesores de Iztapalapa I.

Un ejemplo de estos planteamientos sobre evaluación del aprendizaje puede observarse en el programa de Música al respecto de su cualidad formativa:

Consiste en el seguimiento, día tras día, de los avances del estudiante. Dará un punto objetivo sobre los avances en el proceso de aprendizaje, y hasta sobre la evaluación diagnóstica, en el sentido de confirmar o desmentir las evaluaciones previamente hechas. Aún más importante es el hecho de ir construyendo una relación personalizada, amistosa, con el estudiante, respetando sus ritmos personales, aconsejándolo para que desarrolle al máximo sus facultades, abriéndole nuevos caminos, discutiendo con él sobre las ideas de las cuales es portador.

El desarrollo de esta evaluación se da a través de un periodo largo, durante el cual los 'objetos de aprendizaje' no constituirán el núcleo fijo y rígido, la razón de ser de la relación estudiante – profesor. Al contrario se vuelven el nexo entre las dos partes para que surja la discusión crítica y constructiva, dando la pauta para un recíproco y profundo conocimiento, que fundará cualquier posterior evaluación. Es a través de esta evaluación, constante y discreta, en la cual se verá cómo se desarrolla el aprendizaje de los elementos musicales por parte del estudiante, por ejemplo desde la creación de ritmos, a la composición de melodías, hasta la armonización de las mismas, a los aspectos analíticos que se pueden identificar en la apreciación musical, o las capacidades como ejecutante, que se pueden identificar los logros y los problemas, los aciertos y los errores, los éxitos, los intereses. Es esta evaluación la que dará motivo de reflexión tanto al estudiante, para tener conciencia de los avances en sus conocimientos, como al profesor, para aconsejar adecuaciones, cambios, y/o modificaciones en el planteamiento didáctico. La evaluación no se reducirá a la aplicación de exámenes, sino a través de la cercanía con el estudiante.⁷⁹⁶

Segundo etapa (2004)

A pesar de los apoyos dispuestos por el IEMS, las tensiones que manifestaban los docentes respecto a la evaluación y la propuesta curricular, específicamente sobre los objetivos de aprendizaje se extendieron a todas las preparatorias del sistema. Estas tensiones se expresaron a través de la recuperación de prácticas y discursos que los profesores habían obtenido previamente en otras instituciones y que las iban incorporando en su práctica docente.

Para inicios de 2004 había más de quinientos profesores en la institución a los cuales se les había solicitado que incorporaran a su práctica de evaluación los criterios de la Propuesta Educativa del IEMS, sin embargo, ello no impidió que también se enfrentaran a las mismas problemáticas que la institución venía arrastrando desde la Preparatoria Iztapalapa I.

⁷⁹⁶ IEMS (2002), *Programa de Música*.

El diagnóstico pedagógico

Durante el primer semestre de 2004, el IEMS había recuperado a través de un diagnóstico pedagógico suficiente información sobre la evaluación que practicaban los profesores en todos los planteles:

- *Sobre los estudiantes*

Por ejemplo, los resultados del diagnóstico pedagógico habían arrojado algunos datos interesantes sobre la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación de sus aprendizajes.

La información arrojaba que alrededor del 60 por ciento de los 4360 estudiantes que participaron en el diagnóstico, declararon que sus profesores, al inicio del semestre, les aplicaban un examen escrito como primera forma de evaluación. En promedio, otro 10 por ciento de estudiantes señalaron que se les evaluaba a través de alguna lectura que éstos efectuaban, y menos del 10 por ciento manifestaron que se les evaluaba al inicio del semestre por medio de un trabajo escrito.

Asimismo, los estudiantes expresaron que el criterio que utilizaban con mayor frecuencia los profesores para evaluarlos era la realización de tareas. En segundo lugar, se consideraba la asistencia a tutoría. En tercer lugar se contemplaba la aplicación exámenes escritos. En cuarto lugar, el desempeño de éstos en clase y por último, la exposición de trabajo ante sus compañeros del grupo. En menor medida se consideraba participación verbal, el trabajo en equipo y el fólder de evidencias de los estudiantes, así como los apuntes de éste último.

Por otro lado, según el diagnóstico pedagógico, los estudiantes tenían presente que en la evaluación al final del curso, los docentes tomaban en cuenta, en primer lugar, el trabajo que desarrollaban en la tutoría, en segundo, las actividades realizadas en clase, y en tercer lugar, las actividades que realizaban los estudiantes en forma grupal o individual.

Un 58 por ciento de los estudiantes manifestaron que al final del curso, cuando se les dice que no avanzan en alguna asignatura, el docente suele recomendarles, principalmente, que asistan a más a tutorías, mientras que un 38 por ciento señaló que los profesores les pedían que realizaran ejercicios adicionales a los elaborados durante el curso. Por último, de acuerdo a la opinión de los estudiantes, un 80 por ciento de éstos señaló que los docentes les informaban sobre el avance que iban teniendo en sus asignaturas entre dos y cinco veces durante el curso. El 93 por ciento de los alumnos señalaron que el espacio en donde se les informaba sobre su avance era la tutoría. Para el 55 por ciento de los alumnos el C, PC y NC representa una oportunidad de conocer que habían aprendido y lo que les falta por aprender.⁷⁹⁷

- *Sobre los profesores*

En lo que concierne a los profesores, el diagnóstico pedagógico había recuperado la siguiente información de los 521 profesores que señalaron que abordaban los objetivos de aprendizaje de forma secuencial, sin considerar los aprendizajes previos de los estudiantes, siempre y cuando éstos demostraran estar en condiciones de

⁷⁹⁷IEMS (2004), *Percepción de los estudiantes del SBGDF relacionado con la tutoría, la evaluación y el proceso de aprendizaje*. Documento de Trabajo.

seguir este desarrollo, dígame, si verdaderamente habían aprendido lo que el objetivo anterior indicaba. Asimismo, expresaron que su labor de enseñanza se concentraba en el desarrollo de los contenidos del programa. Por otra parte, el 52 por ciento de los profesores coincidían en que los objetivos de aprendizaje eran extensos, la mayoría de ellos exteriorizaron la necesidad de realizar cambios en este sentido. Lo anterior se podía corroborar al analizar la estructura de los programas de estudio. Algunos de los programas, expresaron, contaban con diez o más objetivos para una asignatura (Historia, Lengua y Literatura). En otros, la estructura de los objetivos respondía más a los de un contenido (Física); en otros casos, al de un enunciado que indicaba una actividad (POE).

Según el diagnóstico pedagógico, los docentes tenían mayor oportunidad de abordar con los estudiantes los objetivos de aprendizaje pendientes en el espacio de la tutoría. La mecánica era retomar los objetivos que los estudiantes no habían cubierto en clase. Es así que los docentes manifestaron que la tutoría se estaba convirtiendo en una prolongación de la clase para saldar el rezago, abocado a la evaluación inmediata de objetivos y no para el aprendizaje.

Con relación a la evaluación diagnóstica, 42.6 por ciento de los profesores manifestaron que empleaban un examen para identificar los aprendizajes previos de los estudiantes relacionados con los conocimientos básicos de su asignatura; el 33 por ciento prefería mantener una entrevista con el estudiante, el 12 por ciento identificaba los aprendizajes previos de los alumnos a través de la redacción de un texto; y 11 por ciento prefería hacer la evaluación diagnóstica aplicando otra actividad didáctica.

Los profesores declararon que existía una dispersión en el empleo de los instrumentos y enfoques para la evaluación diagnóstica ya que el 82.8 por ciento utilizaban un instrumento elaborado por ellos mismos, mientras que sólo el 17.1 por ciento restante empleaba la que elaboraba el IEMS.

Por último, el diagnóstico pedagógico resaltaba los criterios que los profesores tenían para dar cuenta de la evaluación formativa. En orden de prioridad estaban: la realización de tareas por parte de los estudiantes (14 por ciento), el desempeño en clase (12 por ciento), la participación en tutoría (11.9 por ciento), la participación verbal (11.9 por ciento) -actividad ligada al desempeño en clase y tutoría-, los exámenes escritos (9 por ciento), el trabajo en equipo (8.9 por ciento), el fólder de actividades (8.3 por ciento), las exposiciones (6.4 por ciento), las prácticas de laboratorio (4.5 por ciento), los exámenes orales (4 por ciento) y los apuntes de los estudiantes (3 por ciento).⁷⁹⁸

Los resultados del diagnóstico pedagógico se derivaron un conjunto de acciones a las que se ha hecho referencia previamente. Una de ellas, fue la revisión y ajuste de los programas de estudio. Asimismo, este trabajo permitió que las academias de profesores emprendieran sus propios diagnósticos respecto de lo que hacían sus integrantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, es interesante recuperar la reflexión que hizo al respecto la academia de matemáticas, especialmente con respecto a la evaluación de los aprendizajes. Aquí la reflexión emanada de un conjunto de discusiones entre los matemáticos y recuperada por el consultor de la academia Francisco Struck:

⁷⁹⁸ IEMS (2004), *Síntesis del Diagnóstico Pedagógico del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*. Documento de Trabajo.

En el proyecto original de las preparatorias y por cierto todavía está escrito en los documentos actuales, se decía que dentro de este sistema, evaluar consistía en informar al estudiante su grado de avance en el proceso de aprendizaje y elaborar con él un plan para avanzar en ese proceso. Esta idea tan bonita, sin embargo, tenía que tomar una forma concreta, manejable por un sistema de cómputo, homogénea para todas las materias y todos los grupos y desafortunadamente en ese proceso la idea tan innovadora de evaluación se desvirtuó. La evaluación tradicional de cero a diez se cambió por una C que para el alumno significa ¡ya pasé!, en una NC que significa me reprobaron y en una PC que nadie sabe a ciencia cierta qué demonios significa. Perdón. Me equivoqué, servicios escolares, que en este caso es determinante, sí sabe perfectamente qué significa: significa exactamente lo mismo que NC.

Los alumnos ya están condicionados por nuestra forma de evaluar y observamos que se está desarrollando en ellos una verdadera obsesión por la C. No importa que tan interesante y rica sea la clase, ellos se concentran en lo evaluable, lo que importa no es por qué sino cómo, los procesos pierden interés ante los métodos, la construcción pasa a un segundo plano ante los algoritmos. Pero desgraciadamente no son sólo los alumnos, muchos profesores están pensando estrategias para que los alumnos avancen, no para que aprendan. Intersemestre para que cubran objetivos, talleres para que avancen, proyectos interdisciplinarios para que con un solo trabajo cubran objetivos de varias materias.

Si estamos de acuerdo que el aprendizaje es un proceso, no podemos seguir evaluando como lo venimos haciendo. Pensemos por ejemplo, en nuestra intención de que el alumno desarrolle su capacidad de abstracción, ¿en algún momento podremos decir que el alumno ha logrado este objetivo? ¿Es válido decir que el objetivo ha sido cubierto? En todo caso podríamos opinar si a nuestro modo de ver, el alumno ha dado ya los primeros pasos de este largo y complejo proceso. ¿Cómo podemos caracterizar capacidades tan subjetivas, cómo medimos el avance? No lo sé. Lo que sí me queda claro es que el hecho que no tengamos parámetros objetivos para evaluarlos sea una razón para que no se incluyan estos objetivos explícitamente en los programas de estudio.

Posiblemente, una solución podría ser sobreponer varias formas de evaluación. Para los objetivos particulares podríamos seguir evaluando de forma parecida a lo que hacemos actualmente, aunque yo propondría un cambio. En vez de tres posibilidades C, PC y NC, yo dejaría sólo una, la C. En otros casos simplemente se deja el espacio en blanco hasta que el alumno cubra el objetivo particular. Esto porque no me acaba de convencer la connotación de reprobado que tiene NC y francamente la nota PC resulta sumamente confusa. Los temas transversales pueden evaluarse de forma semejante pero hasta el final de todos los cursos obligatorios, los maestros que den los primeros cursos deberían en este caso dar una opinión por escrito del avance del estudiante.

En el caso de los objetivos generales, la evaluación no debe consistir en una letra sino en una opinión de los maestros; cada maestro redacta una nota breve al final de su curso para cada estudiante, cuando el alumno está por terminar, un comité tutorial, la comisión evaluadora o el tutor integrador revisa estas notas y emite un juicio acerca de la maduración de los procesos de los estudiantes.⁷⁹⁹

Si bien esta reflexión ponía en evidencia las repercusiones que traía para estudiantes y profesores la evaluación centrada en objetivos de aprendizaje y la complejidad que

⁷⁹⁹ Francisco Struck Chávez, *Diagnóstico de la academia de matemáticas*, op. cit.

acarreaba la escala de valoración C, NC y PC, no lograba escapar a las estructuras de evaluación colectiva que se habían propuesto en el documento *La evaluación del aprendizaje*, elaborado en 2001 por el IEMS, y que para el 2004 estaban incorporadas en todo el Sistema.

Mecanismos de apoyo para redimensionar la evaluación de los aprendizajes

A raíz de estos señalamientos que se manifestaron en diversas academias y con los resultados que arrojó el diagnóstico pedagógico, desde la Dirección Académica del IEMS se diseñaron y emitieron a los planteles un conjunto de planteamientos en donde se redimensionaban algunos aspectos de la evaluación de los aprendizajes.

Documento: La Evaluación de los aprendizajes. De los criterios a los procesos educativos.

En primer término puede mencionarse que se incorporó al discurso institucional la noción de competencias. En el documento *La Evaluación de los aprendizajes. De los criterios a los procesos educativos* se señala que:

En el marco de la Propuesta Educativa del SBGDF, la enseñanza y el aprendizaje se consideran dos procesos continuos que se vinculan a través de un conjunto de acciones educativas diferenciadas, encaminadas al desarrollo progresivo de habilidades, actitudes, saberes y destrezas (competencias), integradas en un marco formativo más amplio de carácter crítico, científico y humanístico. En el escenario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el estudiante es el actor principal de su desempeño académico, el protagonista de la construcción de sus aprendizajes. Esto quiere decir que él participa activamente en la movilización de sus competencias, de menor a mayor complejidad, a medida que avanza en sus asignaturas y en el bachillerato en general. Por su parte, los docentes son corresponsables del desarrollo de estas competencias. Su papel es convocar al Saber en los distintos espacios de trabajo académico que ofrece la Propuesta Educativa, mediante la puesta en juego de un conjunto de estrategias diferenciadas, que propicien la construcción y reconstrucción de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes.⁸⁰⁰

En este sentido, el documento indicaba que existían dos tipos de competencias: aquellas que tenían un valor sustantivo en la asignatura, inscritas en el plano de la disciplina y aquellas que guardaban un valor coyuntural o complementario con otras materias. Unas requerían un esfuerzo específico dentro de la materia mientras las de carácter coyuntural implicaban una labor de corte multidisciplinario. También se afirmaba que los objetivos de aprendizaje tendrían la función de ser un indicador o referente formativo de estas competencias básicas y complementarias, ya que en los objetivos debían comprender una o más competencias.

En seguida el documento en cuestión hacía evidente la diversidad de formas de evaluación que se expresaban en el SBGDF:

En algunos casos se emplea la evaluación diagnóstica suscrita por el IEMS y en otros se emplea únicamente una evaluación diagnóstica elaborada por las academias, señalándose que la pertinencia de dicha evaluación responde a la realidad de los procesos. En varios casos la evaluación se centra en los contenidos temáticos del programa y en otros se valora la suma de las actividades

⁸⁰⁰ IEMS (2005), *La Evaluación de los Aprendizajes. De los criterios a los procesos educativos*. Documento de Trabajo.

desarrolladas por el estudiante en torno a un objetivo de aprendizaje. Ambas situaciones se consideran criterios igualmente válidos para asentar un PC, NC o C al objetivo.

De esta forma, actualmente se tienen distintas concepciones y prácticas sobre la evaluación de los aprendizajes, que si bien, algunas enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, la mayoría no responden a los señalamientos de la Propuesta o son contradictorias entre sí. Por lo demás, tienden a propiciar distintos tipos de organización en torno a la evaluación y por lo tanto, diferentes criterios para valorar el aprendizaje de los estudiantes.⁸⁰¹

A partir de lo anterior, el texto exponía un conjunto de señalamientos que tenían como propósito establecer institucionalmente algunas acotaciones conceptuales sobre las dimensiones de la evaluación de los aprendizajes y presentar algunos ajustes técnicos y metodológicos. En este sentido, se definió que la evaluación de los aprendizajes descansaba en una observación sistemática, personalizada y contextualizada del desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de cada estudiante con respecto a una asignatura, por lo tanto, tendía a evidenciar el trayecto recorrido y el que faltaba por andar, con el fin de que se emitiera una valoración pertinente, que podría ser provisional o definitiva. Esta definición incorporaba a la noción de proceso como idea primordial de la evaluación el ejercicio de la mirada de los sujetos sobre dicho proceso, con acotaciones relacionadas con una acción sistémica, personalizada y contextualizada.

En cuanto a las dimensiones que constituían la evaluación de los aprendizajes, se mencionaba que la evaluación diagnóstica implicaría la recuperación de los aprendizajes previos de los estudiantes, nada nuevo. Sin embargo, se incorporó al discurso la noción de capital cultural de Bourdieu al señalarse que:

Los aprendizajes previos de los estudiantes no sólo se componen por aquello que adquirieron en la escuela, también interviene el capital cultural desarrollado durante su vida, caracterizado por la familiaridad con obras artísticas, musicales y literarias al interior de la familia, la relación con otras culturas a través del lenguaje, la estancia geográfica, la religión y las costumbres, así como la frecuentación regular a teatros, museos y conciertos. La relevancia que adquiere el capital cultural es que se traduce en el dominio o competencia en el manejo de diversos lenguajes (simbólicos, verbales, escritos, artísticos) que enriquecen y fortalecen las competencias adquiridas en la escuela. De acuerdo a lo anterior, los instrumentos empleados en la evaluación diagnóstica deben dar cuenta, primordialmente, de los conocimientos, habilidades y actitudes que han construido hasta ese momento los estudiantes, ya que el aprendizaje, en estricto sentido, es un proceso mediante el cual el estudiante desarrolla diversas competencias que se manifiestan en un contexto determinado, y en donde la memorización de la información sólo es un elemento más de este proceso y no el aprendizaje en sí mismo.⁸⁰²

Por lo tanto, con la evaluación diagnóstica se activarían los aprendizajes previos de los estudiantes que yacían latentes hasta el momento de la evaluación diagnóstica. Además, permitiría a los docentes elaborar una planeación de su curso de forma diferenciada de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, en función de las competencias referidas en los objetivos de aprendizaje, así como del perfil de egreso de la asignatura. Asimismo, posibilitaría que el profesor elaborase diferentes estrategias de enseñanza que respondieran a las necesidades de

⁸⁰¹ Ibidem.

⁸⁰² Ibidem.

aprendizaje de los estudiantes, las cuales se podrían implementar de forma individual o grupal, en los espacios del aula, la tutoría, en las horas de estudio, la biblioteca, el laboratorio y en espacios informales del plantel. El problema que acarrea esta afirmación es que los objetivos de aprendizaje de los programas de estudios no referían explícitamente a ninguna competencia.

Con respecto a la evaluación formativa se afirmaba que se debía llevar a cabo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuyo punto de partida sería la planeación del curso elaborada por el docente y cuyo insumo sería la evaluación diagnóstica. En función de lo anterior, el punto medular de la evaluación formativa recaería en la respuesta de los estudiantes a la implementación de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como del registro que elaborase el docente de dichas respuestas, desde inicio del curso y hasta el final del mismo.

Para realizar la evaluación compendiada, el documento explicitaba que existían tres criterios directamente relacionados con los aprendizajes de los estudiantes en diferentes momentos: 1. Los resultados de la evaluación diagnóstica que indicaban con que conocimientos, habilidades y actitudes había iniciado el estudiante el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. El registro efectuado por el docente durante la evaluación formativa, que daría cuenta del avance que obtuvo el estudiante en el desarrollo de competencias básicas y complementarias de la asignatura. 3. El perfil de egreso de la asignatura compuesto por el conjunto de competencias básicas y complementarias, que daban referencia al ideal a desarrollar por el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se establecía lo que sin lugar a dudas era el cambio más significativo en la propuesta de evaluación que hasta entonces existía. En adelante:

...la representación gráfica de la evaluación –que no es lo mismo que la evaluación- que realice el docente, dará cuenta de la cobertura (C) o no cobertura (NC) de la asignatura, misma que se asentará en el formato para la evaluación compendiada. En consecuencia, en el historial académico de los estudiantes sólo aparecerá la representación gráfica de las asignaturas contempladas en el Plan de Estudios.⁸⁰³

Esto quería decir que la valoración Parcialmente Cubierto desaparecía como criterio de evaluación. Además, que los criterios de C y NC ya no tendrían que asentarse en los objetivos de aprendizaje, sino que el profesor los emplearía para indicar, después de la evaluación compendiada, si un estudiante había cubierto (aprobado) o no cubierto (reprobado) la asignatura.

Los objetivos de aprendizaje no serían más que un referente para el desarrollo de unas competencias, que como ya se señaló, no estaban establecidas en los programas de estudios después de su ajuste en 2004. Sin embargo, el papel de los objetivos sería provisional y referencial hasta que se convocara a un nuevo proceso de revisión curricular.

Pensar los objetivos de aprendizaje como un referente de las competencias, no era más que darle la vuelta al mismo problema (el de los objetivos) y renunciar a poner sobre la mesa de discusión otro planteamiento (el de las competencias) que se consideraba una opción respecto a los objetivos de aprendizaje. A pesar de lo anterior, se tenía muy claro que los objetivos de aprendizaje tendrían que dejar de soportar la

⁸⁰³ Ibidem.

propuesta curricular, sin embargo, ésta debía contener ciertos objetivos de otra naturaleza como lo sugiere Perrenoud:

Si bien, en la actualidad una enseñanza guiada paso por paso por objetivos específicos con el fin de que los estudiantes manifiesten conductas observables que acrediten el cumplimiento de dichos objetivos resulta improcedente y falto de toda pertinencia, es necesario reconocer que en cualquier sistema educativo la enseñanza persigue determinados objetivos.⁸⁰⁴

No obstante, y a pesar de que los planteamientos antes expuestos se pusieron en marcha en todo el SBGDF a partir de 2005, los cuales fueron acompañados por un conjunto de apoyos para los docentes que adelante se mencionaran, un desencuentro entre el área académica y el área de sistemas del Instituto, dio como resultado que no se quitaran los objetivos de aprendizaje de la pantalla de registro de evaluación del aprendizaje.

¿Los argumentos? Por parte de área académica, no era necesario mantener los objetivos de aprendizaje en el sistema, ya que la tarea fundamental de los docentes era registrar en la misma el proceso de construcción de conocimientos de cada estudiante. Si necesitaban recurrir a los objetivos, para eso tenían los programas de estudio. Mantener los objetivos en el sistema sólo propiciaría mayor confusión a los profesores.

Por parte del área de sistemas se argumentó que quitar los objetivos de aprendizaje del sistema significaría realizar grandes cambios al mismo, no había tiempo para emprender dicha tarea porque el ciclo escolar estaba próximo a iniciar. Además, se señaló, que quitar los objetivos de aprendizaje implicaría tener dos tipos de registro simultáneos; el que correspondería a los estudiantes que se habían evaluado en función de los objetivos, y otro registro con los alumnos de la generación con la que se empezaría a evaluar de la nueva forma, a partir del siguiente ciclo escolar.

La dirección general le dio la razón al área de sistemas y los objetivos de aprendizaje continuaron apareciendo en las pantallas de registro de evaluación y los profesores, por supuesto, heredaron una propuesta con mayor viabilidad, pero con una gran dosis de confusión, tal y como se había advertido.

Talleres de evaluación de los aprendizajes

Una vez que se aprobaron los cambios al sistema de evaluación se diseñaron y trabajaron con los profesores del SBGDF dos talleres: uno de corte práctico-conceptual sobre la práctica de la evaluación de los aprendizajes y el segundo relacionado con las formas de registro de la evaluación.

Ambos talleres se diseñaron por la Dirección Académica, y estuvieron a cargo de los pedagogos y consultores, quienes de diversas formas, tiempos y espacios trabajaron los contenidos del taller con un número considerable de docentes.

*Taller sobre la conceptualización y su vinculación con la práctica de la evaluación de los aprendizajes.*⁸⁰⁵

⁸⁰⁴ Philippe Perrenoud (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*.

⁸⁰⁵ IEMS (2005), *Taller: Evaluación de los aprendizajes*. Documento de Trabajo.

Este taller estaba diseñado en dos planos; uno conceptual y otro práctico. En el aspecto conceptual se buscaba que los asistentes al taller identificarán la importancia de la evaluación del aprendizaje del proyecto educativo de SBGDF y sus distintos momentos.

Se buscaba que los asistentes al taller llegaran a un mismo punto sobre la evaluación, es decir, que la razón de ser de ésta era retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje; esto significaba que la información obtenida durante la evaluación serviría a docentes y estudiantes para mejorar el aprendizaje, la enseñanza. Para ello era necesario conceptualizar a la evaluación del aprendizaje, no como un mecanismo para medir lo que un estudiante sabe, sino entenderla como un ejercicio de observación sistemática, abocada al alumno en particular y no al grupo, al tiempo que se considerara el contexto en el que éste se desenvolvía.

Era menester re-conocer los escenarios que el alumno construía para relacionarse con el saber disciplinar, ya que a partir de esta condición, se podía develar cómo el estudiante iba tejiendo una trama que le daba sentido sólo a él, y en la que estaban expuestas un conjunto de relaciones con los docentes y demás alumnos, con el programa de la asignatura, los espacios de trabajo académico, su propia historia y con sus propias expectativas y limitaciones. Registrar esta trama sería una condición indispensable para dar cuenta del rostro que iba tomando el devenir formativo de cada estudiante.

El taller proponía el abordaje de tres conceptos: la noción de habitus, esquema y capital cultura. Para el primer concepto se señalaba que estaba constituido por un conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción, por medio del cual todo individuo podía enfrentar, a través de pequeñas acomodaciones, diversas situaciones cotidianas. Era una estructura estructurante que se caracterizaba por su poder generador de nuevas prácticas. El habitus se desarrollaba en el seno de una estructura familiar y social determinada y a través de la acción educativa en el marco de la escuela, pero no solamente en ésta.

En cuanto a los esquemas, se presentaban como las acciones que se podían transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente. Era en los esquemas en donde se encontraban los saberes puestos en práctica por el individuo; es decir, los elementos cognitivos que permitían que la acción del fuera operatoria. Por lo tanto, los esquemas permitían al individuo adaptar su acción a las características de cada situación en particular. Por último, se señalaba que el capital cultural estaba compuesto por habilidades, saberes específicos –una cultura general- y sobre todo, por el dominio de cierto tipo de lenguaje, el cual se encontraba distribuido desigualmente entre los individuos de diferentes condiciones sociales. El capital cultural se expresaba en 3 estados:

Incorporado (habitus). Se adquiría a través de la educación familiar y tomaba la forma de disposiciones duraderas en el organismo, sus efectos se manifestarían a lo largo de la vida. *Objetivado*. Era adquirido por herencia o donación y se traducía en bienes como cuadros, libros, instrumentos, máquinas, diccionarios, entre otros.

Institucionalizado. El cual confería a su portador un valor convencional constante y garantizado jurídicamente. Por ejemplo un diploma escolar.

A partir de lo anterior se señalaba que cada estudiante tenía un capital cultural distinto, de acuerdo a sus condiciones socioeconómicas particulares, y por lo tanto, la posibilidad que tuvieran de movilizar sus esquemas con relación a los saberes de una asignatura en específico, variaban de un alumno a otro. Por lo que el tratamiento, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación tenía que ser diferenciado.

Para dar cuenta de ello, era imprescindible construir una mirada del máximo de situaciones que envolvían el desarrollo de cada estudiante y llevar a cabo un registro de éste. Además, se recordaba que existían dos condiciones previas para que un estudiante pudiese incorporarse al proceso educativo y aprender. Por un lado, se señalaba que si los jóvenes no tenían cubiertas sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud, protección vestido y transporte era difícil pensar en que estos jóvenes podrían participar en la educación de la escuela.

Por otro lado, y relacionado con el capital cultural, se recalca que los profesores no podían esperar que todos los estudiantes tuvieran el mismo capital cultural, es más, se argumentaba que muchos de ellos, ni siquiera tenían incorporado un capital cultural básico, hecho de lenguajes, conductas, actitudes, intereses y motivaciones que eran un requisito indispensable para emprender cualquier aprendizaje.

Era preciso entender que existe una distancia variable entre el capital cultural acumulado durante las primeras formas de socialización, como la familia y grupos más próximos y el capital cultural que presenta el currículum escolar. Cuando existe una proximidad entre ambos capitales el aprendizaje transcurre sin mayores dificultades, sin embargo, cuando se presenta una distancia significativa entre ambos capitales, es más grande la probabilidad de fracaso escolar.⁸⁰⁶

De ahí la importancia de la evaluación diagnóstica como momento de identificación de los aprendizajes previos y de todos los factores que envolvían la carga simbólica que traía consigo el estudiante una vez que se enfrentase con los contenidos del programa de estudios y la forma, (los cómo) se iría desarrollando durante el curso (evaluación formativa). Asimismo, se hacía hincapié en la necesidad de identificar el nivel de dominio que cada estudiante tenía incorporado e sus esquemas de pensamiento y las posibilidades de movilizarlos a partir de un conjunto de estrategias diferenciadas, según la respuesta que vaya surgiendo de los estudiantes.

En el plano operativo el taller incluía que los profesores hicieran algunos ejercicios con ciertos y técnicas, que les permitieran la identificación de estos niveles de dominio en los estudiantes.

*Taller de registro de la evaluación de los aprendizajes.*⁸⁰⁷

El taller se impartió en la sala de computo de los planteles ya que su propósito era mostrar al profesor, paso a paso, la propuesta de registro en cada ventana que aparecía en la pantalla del sistema de evaluación, cada uno de los rubros requeridos, de acuerdo a los criterios institucionales, igualmente abordados en el taller. Tal y como se planeo el primer taller, éste también fue conducido por los pedagogos y consultores, quienes coordinaron los ejercicios que realizaban los profesores en sus computadoras; por lo regular se trabajaban con grupos de diez a quince docentes:

El propósito del registro de evaluación es que el docente brinde seguimiento puntual al desarrollo de competencias de los estudiantes en cada asignatura de acuerdo al Programa de Estudios, así como identificar qué aprendizajes se le complican más, qué obstáculos se le presentan, determinar cuáles son las actividades que propician mejores resultados para su aprendizaje y señalar en qué espacios de trabajo académico se desenvuelve mejor.

⁸⁰⁶ Emilio Tenti Fanfani (2007), *La escuela y la cuestión social*, Págs. 131-135.

⁸⁰⁷ IEMS (2006), *Taller: Registro de la evaluación de los aprendizajes*. Documento de Trabajo.

Para ello, el docente lleva a cabo un registro que da cuenta de las competencias con las que inició el curso el estudiante, qué habilidades se le complican, cómo va haciendo más complejos sus aprendizajes, si responde mejor al trabajo en tutoría o en las horas de estudio, si las estrategias empleadas son las pertinentes, cómo y cuándo ajustarlas y cuál es el avance real que va teniendo el estudiante y qué le falta por aprender. Los criterios académicos para el registro de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del SBGDF, establece que el registro se deberá realizar en forma continua y durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁸⁰⁸

En la práctica, el registro de evaluación se tenía que realizar con base en ciertos criterios* y a través de un sistema informático denominado Módulo de Evaluaciones, en el cual se formalizaba el registro de la asistencia y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, este Módulo de Evaluaciones permitiría a los profesores consultar, registrar y guardar en el sistema las observaciones acerca del aprendizaje de las competencias que cada estudiante realizaría durante el semestre. Por último, aparecía un espacio en donde el docente podía añadir información complementaria para el estudiante respecto a su proceso de aprendizaje.

Como puede apreciarse, en este taller se ponía de relieve la importancia que guardaba que el profesor registrara con precisión qué aprendió cada alumno y qué le faltó por aprender (estos dos aspectos se retomaron de la idea original de evaluación, señalados en la Propuesta Educativa), por ello se profundizaba en las indicaciones para que el docente organizara las actividades que el estudiante debía realizar para cubrir con aquello que le falta por aprender. Para ello se debían mencionar los espacios de trabajo académico en los que se iba a desenvolver, el producto esperado, el tiempo para realizarlo y las asesorías a las que debía acudir en caso de ser necesarias.

El incipiente abordaje de las competencias y el inicio de la tercera etapa del discurso de evaluación

Otro aspecto a destacar es la referencia a las competencias como indicador de aprendizaje sobreponiendo este criterio al de objetivos de aprendizaje. Si bien, no se partía de la nada para hacer referencia a las competencias, ya que para entonces se contaban con las guías de trabajo académico mencionadas. Además debe considerarse la matriz de competencias elaborada por los consultores de las academias; trabajo que por cierto, quedó pendiente con el cambio de administración en 2007 y al resguardo de la Dirección académica.

Incluso es imprescindible añadir que para entonces, en los planteles del SBGDF, existían ciertas discusiones sobre la noción de competencias. Los matemáticos, con la Matemática Guadalupe Lucio y el consultor Juan Jiménez Krassel al frente,

⁸⁰⁸ Ibidem

* Los criterios para registrar las observaciones en la evaluación formativa se definieron a partir de cuatro ejes fundamentales: a) *Logros*. El docente tenía que describir los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante había puesto en evidencia durante las clases, laboratorios, horas de estudio y la tutoría y precisar qué nivel alcanzó. b) *Falta por Desarrollar*. Aquí el docente tenía que describir los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante no había logrado desarrollar y precisar por qué. c) *Sugerencias de Trabajo*. Aquí el docente tenía que describir las sugerencias correspondientes al nivel alcanzado por el estudiante, con el fin de que éste tuviera un referente sobre el qué, cómo, dónde y por qué medios podría desarrollar satisfactoriamente los aprendizajes pendientes de la asignatura, señalando: 1) El o los espacios de trabajo académico en los que iba a realizar estas sugerencias. 2) El desempeño o evidencia de aprendizaje que se esperaba que el estudiante realizara a partir de estas sugerencias. 3) El producto resultante de dichas actividades. 4) El periodo en el que se esperaba que el estudiante realizara las actividades recomendadas. 5) El número de asesorías a las que tendría que asistir el estudiante y el responsable de brindarlas.

promovieron el desarrollo de esta discusión teniendo como apoyo conceptual los planteamientos emanados del documento: “Competencias en matemáticas” de la OCDE/PISA de 2003, así como planteamientos que provenían de autores como Perrenoud, Weinert, Coolohan y Noguera Arrom.

En 2005, la academia de matemáticas desarrolló una propuesta por preparatoria para reconvertir su programa de objetivos a uno en el que se privilegiara la formación por competencias, sin embargo, este trabajo quedó pendiente con el cambio de administración y el desmantelamiento del equipo de consultores.

Casos parecidos pueden mencionarse con relación a academias como las de POE, quienes llevaron a cabo el análisis de su programa de estudios al punto de establecer en la Guía de Trabajo Académico las competencias para los dos semestres en los que se imparte el curso. Inclusive, fue la primera academia que solicitó a la Dirección Académica que se cambiara del Sistema de registro los objetivos de aprendizaje por el de las competencias que habían elaborado los 64 profesores de la academia. La solicitud les fue denegada por la nueva administración.

Con base en sus respectivas Guías de Trabajo Académico, academias como Filosofía, Biología, Inglés, Computación, Química, Artes Plásticas e Historia desarrollaron dos planteamientos paralelos; por un lado, establecieron en la práctica los criterios mínimos de evaluación con base en competencias y a partir de ello, llegaron a evaluar los aprendizajes mínimos que un estudiante tenía que expresar para acreditar la asignatura e incorporarse al siguiente curso de la materia.

Por otro lado, con el apoyo de las pedagogas algunas academias elaboraron diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje que dieron cuenta, precisamente, del avance de los estudiantes durante el proceso formativo, para ello, los criterios mínimos de aprendizaje comenzaron a adquirir mayor relevancia (en la práctica) sobre los objetivos de aprendizaje, ya que permitían determinar con mayor precisión el nivel de dominio que tenía el estudiante con relación al programa de la materia. Igualmente, estos criterios vinieron a constituir el parámetro académico de avance entre un curso y otro de la misma materia. En casos como el de Inglés, incluso, se diseñaron distintos materiales pertinentes para realizar esta labor.

Un trabajo similar se desarrolló en la academia de Lengua y Literatura, y ello era un imperativo que los propios literatos descubrieron durante la instrumentación de su programa de estudios; el discurso curricular obligaba, el programa de la materia era el único que se había formulado con base en competencias (producto-meta), sin estar, por otro lado, planteado explícitamente así, o visto de otra forma, era el único que no tenía objetivos de aprendizaje, sino habilidades.

Hay que hacer notar que los trabajos de las academias antes mencionados no se llevaron a cabo en todos los planteles o por todas las academias de forma regular y homogénea. Su desarrollo dependía de la presencia e impulso de los consultores, de la continuidad que le dieran las pedagogas y del apoyo que expresaran los coordinadores de los planteles a este trabajo que, por cierto, fue diferenciado, así como del interés y sentido que le asignaban los profesores a este trabajo.

Una experiencia que sobresale fue la de la preparatoria Tlalpan II, en la cual la mayoría de los profesores pusieron en marcha el desarrollo de proyectos por parte de los estudiantes (que en buena medida se basaron en la construcción de distintas competencias), así como los mecanismos de seguimiento y asesoría que se implementaron para esta tarea con un enfoque eminentemente multidisciplinar.

El éxito de esta experiencia dependió de varios aspectos: el compromiso de los profesores, el reto que implicaba para ellos concebir la enseñanza desde un lugar poco ortodoxo, no desde el estudiante, como indica el proyecto educativo, ni desde la didáctica de la disciplina, sino desde la relación con el alumno, con sus intereses en primer plano y en segundo, lo educativo.

El proyecto sólo era una consecuencia de esta relación, en la que llegaban a sumarse otros docentes y otros estudiantes; la libertad que tuvieron para organizarse y desarrollar este trabajo por proyectos, la posibilidad de recrear la propuesta curricular de la institución; hay que sumar la facilidades que brindó el coordinador en lo relativo a la flexibilidad de espacios y horarios brindado a docentes y estudiantes; el seguimiento a cada uno de los proyectos, mostrando un agudo tacto para no sancionar el trabajo en las distintas etapas de cada proceso; el apoyo brindado por la pedagoga del plantel quien brindó orientación en los aspectos metodológicos y didácticos cuando eran requeridos por los docentes, además que servía de enlace entre los profesores, el coordinador y la Dirección Académica del IEMS. Esta última se presentaba periódicamente en reuniones de colegio de profesores, en donde se presentaban los avances de los proyectos trabajados con los estudiantes durante el semestre.

Quizás, el principal factor que contribuyó al éxito de esta experiencia lo compusieron los estudiantes, quienes entendieron la diversidad de sentidos que implicaba para ellos trabajar a través de proyectos, y más aún, comprendieron que con esta forma de trabajo, dejaban a un lado la fórmula *hora-clase-contenido-evaluación/hora-tutoría-contenido-recomendación*.

Para los alumnos, el proyecto que elaboraban y que se plasmaba en un experimento científico, una obra artística, un ensayo u otra modalidad representaba una manifestación concreta y significativa de lo que sabían y podían hacer con los contenidos que aprendían durante el curso. Para los docentes significaba que la enseñanza que brindaban guardaba un significado que transcendía sus propios referentes, y que les permitía recrearse durante todo el proceso, además de que significaba una manifestación concreta de lo aprendido por los estudiantes, que daba evidencia fehaciente para valorar las habilidades y conocimientos durante todo el proceso que implicó la elaboración de los proyectos.

Y sin embargo... a pesar de este trabajo en el plantel Tlalpan II y en las demás iniciativas antes descritas, los profesores del SBGDF tenían que registrar en el módulo de evaluación del sistema de cómputo los aprendizajes logrados por los estudiantes, considerando los objetivos de aprendizajes que yacían inscritos en la pantalla de registro.

En la gestión de Bazán Levy, en agosto de 2010, como ya se mencionó anteriormente, se reactivaron las jornadas académicas para que, entre otras cosas, las academias de profesores con la conducción de los consultores retomaran el trabajo sobre las Guías de Trabajo Académico con el fin de redefinir desde este lugar la propuesta de evaluación de la institución (lo que llevaría inevitablemente a una revisión de su propuesta curricular).

El abordaje de las Guías ha tenido dos propósitos: a) establecer los criterios mínimos de evaluación con los que se puede valorar el aprendizaje de un estudiante en una asignatura, y b) establecer en el sistema de indicadores, criterios y reactivos estandarizados (establecidos en la modalidad semiescolar) para la ejecución de exámenes e incorporarlos en la modalidad escolar, empleando las Guías de Trabajo Académico (las competencias y los criterios mínimos de evaluación) como referentes curriculares (al margen de los programas de estudio).

El trabajo sobre los criterios mínimos de evaluación es una actividad realizada por los consultores y un número representativo de profesores del SBGDF (sólo participaron en las jornadas menos del 40% de la planta docente). En la lógica de la Guía de Trabajo Académico el *criterio mínimo de evaluación* representa una habilidad, destreza, conocimiento, procedimiento o actitud relacionada con una competencia enunciada en dicha Guía; estos criterios tienen, por lo tanto, la función de definir *a priori* lo que se considera un aprendizaje *básico* respecto a una competencia y normativamente necesario para que se considere que el estudiante acredite la asignatura.

La peculiaridad de esta redefinición de los criterios mínimos de evaluación es que se sustenta en un instrumento de trabajo no oficial, dígase no normativo, que algunas academias abordaron en la gestión de la matemática Guadalupe Lucio, y que con Bazán tienen la finalidad de emplearlos como criterios institucionales en la evaluación de los aprendizajes.

Es relevante que con esta labor no sólo se desconoce la existencia de los programas de estudio y la propuesta de evaluación del Proyecto Educativo, sino que se fundamenta en unas competencias (y sus criterios de evaluación), mencionadas en dicho Proyecto, más no definidas en la propuesta curricular de la institución. Es decir, las competencias de las Guías no están autorizadas ni definidas colectivamente; a pesar de ello, se pretende reducir al mínimo lo que se suponía en otro momento que un estudiante debía aprender en una asignatura.

Con esta maniobra Bazán busca de forma pragmática elevar los índices de egreso y desempeño de los estudiantes, así como reformular los objetivos de aprendizaje y convertirlos en competencias reduciendo los criterios de aprendizaje a su mínima expresión a través de la validación que de ello hagan los propios profesores. Lo que queda de manifiesto es la voluntad de pasar por alto una discusión más profunda de la propuesta curricular de la institución, aplicando un tratamiento técnico a los criterios de evaluación del aprendizaje, suponiendo con ello que modificar la evaluación implica ajustar los objetivos a competencias.

Difuso, poco claro y simple ha sido el trabajo que se les pidió a los profesores en las jornadas para que definieran de forma práctica y sin “rollo” los criterios mínimos de evaluación, sin que en ello mediara una discusión profunda sobre las competencias, su relación con la propuesta curricular, sus implicaciones epistemológicas, políticas y educativas en el propio discurso institucional. En el fondo, se buscaba que los profesores definieran y legitimaran unos criterios mínimos de evaluación de los aprendizajes a manera de indicadores sobre los aprendizajes que deberían lograr los alumnos en una asignatura.

Si en el Proyecto Educativo se buscaba que el docente recopilara información obtenida durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (evaluación formativa) para hacer un análisis y emitir una valoración que revelara si el estudiante desarrolló los aprendizajes necesarios para proseguir en la siguiente asignatura, con los criterios mínimos de evaluación se suplanta el registro del profesor durante el proceso y su respectivo análisis, y se instalan unos parámetros homogéneos a los cuales recurrir para medir el avance del estudiante.

El otro abordaje que se ha realizado de las Guías de Trabajo Académico implica la elaboración de indicadores, criterios y reactivos estandarizados para la aplicación de exámenes y demás instrumentos de medición del aprendizaje. Este trabajo corre a cargo de los consultores y el quipo de pedagogos en planteles y tiene su raíz en la propuesta de evaluación de la modalidad semiescolar del IEMS. En efecto, en la

modalidad semiescolar se efectúa mediante evaluaciones estandarizadas que se extraen de un banco de reactivos que han elaborado consultores, coordinadores y decenas de profesores del sistema de bachillerato desde 2008. Estas evaluaciones se aplican a estudiantes que estudian por su cuenta la mayor parte del tiempo con base en unas guías programáticas (que se hicieron con base en los criterios de evaluación) y unos materiales de apoyo correspondientes a cada materia. Sólo una vez a la semana acuden a asesoría con un profesor contratado para tal fin. Dadas las características de esta modalidad semiescolar el IEMS ha optado por aplicar exámenes a los alumnos con el fin de evaluarlos periódicamente.

Con base en la modalidad semiescolar consultores y pedagogos realizan instrumentos, materiales, indicadores y reactivos de cada una de las asignaturas del mapa curricular de la modalidad escolarizada para después llevarlos a las academias de profesores para que los “discutan” (legitimen). Para realizar este trabajo ambas figuras (pedagogos y consultores) recurren a las Guías de trabajo Académico para redefinir tanto las competencias, así como los criterios mínimos de evaluación que las academias no han trabajado. Impulsando, al mismo tiempo, que los docentes ajusten y propongan estrategias de enseñanza acordes con este esquema por competencias.

Este trabajo que implica la revisión de los criterios mínimos de evaluación así como la elaboración de pruebas estandarizadas con base en la modalidad semiescolar tiene varios propósitos. En el plano educativo implica poner la propuesta curricular y de evaluación del IEMS en sintonía con la Reforma Integral de la Educación Media Superior del gobierno federal. En el plano político representa una forma velada de que los profesores revisen su programa de estudios pero desde la Guía, además de que ajusten sus formas de evaluación y sus estrategias de enseñanza para que “mejoren” su práctica docente. Esta tarea no se realiza de forma abierta ya que no se hacen explícitos los propósitos que tienen estos cambios, de esta manera las autoridades de la Secretaría de Educación del Distrito Federal y del IEMS buscan evitar el conflicto político que se desencadenaría ya que en la planta docente existe un número importante de profesores en contra en dichos cambios. Visto desde el plano pedagógico, con esta labor que emprende en IEMS con consultores y pedagogos busca quitarle el control a los docentes de la evaluación de los aprendizajes y situarla en un área administrativa del IEMS desde donde se coordinaría en las preparatorias evaluaciones estandarizadas a los alumnos periódicamente.

Esta es la forma en que la administración de Bazán Levy en el IEMS y Mario Delgado en la Secretaría de Educación busca ajustarse al Sistema Nacional de Bachillerato que tiene como finalidad administrar la demanda y trayectorias de una población en edad de cursar estudios de educación media superior. Y como la SEP, el IEMS recurre a la retórica de las competencias, aunque la propuesta curricular y su sistema de evaluación en los hechos (teóricos y metodológicos) responden más a los planteamientos educativos de la tecnología educativa de los años setentas e inclusive, a una visión más añeja, a la visión pragmática de la educación estadounidense, aunque desde distintas esferas gubernamentales, burocráticas y académicas se aluda a que la RIEMS se inscribe en las propuestas más avanzadas de una educación acorde con las necesidades del siglo XXI.

No deja de sorprender que, después de un discurso tan incondicional a favor de las competencias en el que se destacan los puntos fuertes del mismo planteamiento, a la hora de hacer propuestas para evaluarlas, el discurso se vuelve ambiguo, difuso, poco claro, diría que simple. Se insiste prioritariamente en que la evaluación de las competencias debe ser formativa, aunque no se especifica lo que esa función esencial en la evaluación educativa pueda significar en un enfoque que tiene puesta su mira en los resultados, y que tan poca utilización tiene para elaborar

tablas de comparación entre sistemas. Tanta palabra para no decir nada nuevo. La formativa es la función tan permanentemente presente en los discursos pedagógicos como ausente de las prácticas de aula, desde que aparece aplicada al campo educativo por Bloom, en los años setenta. Si a ésta añadimos la continua como función complementaria, el discurso no sale de una tradición que ha contribuido muy poco a subsanar los fallos que históricamente arrastra la educación, en todos los niveles, y la evaluación particularmente, selección, fracaso escolar y exclusión entre ellos, probablemente porque las formas de practicar la evaluación nunca respondieron a la intencionalidad formativa. Se hace necesario que a la reforma de las palabras la deben acompañar la voluntad política y la voluntad de los profesores para hacer de la evaluación un recurso fundamental de aprendizaje, un recurso de formación, a la vez que medio que asegura el aprendizaje de calidad, y no tanto un instrumento de selección, de exclusión tan vinculado a una visión meritocrática de la educación.⁸⁰⁹

La fragmentación del curriculum

Las repercusiones derivadas de la evaluación de los aprendizajes

Puede afirmarse sin duda alguna que en el IEMS, como en todos lados, existe una evaluación de los aprendizajes a nivel de piso, en el terreno donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, y otra evaluación de los aprendizajes oficial, que si bien guarda con respecto a la primera un valor secundario, para la institución representa un valor primordial en la medida en que de ésta se extraían los datos oficiales y la evidencia sobre el desempeño, más no así del aprendizaje.

No obstante, para los profesores representaba un verdadero problema, hasta la fecha irresoluble. Tal vez la pregunta que se hace un número importante de profesores a la hora de registrar el desarrollo del aprendizaje del estudiante con relación a un objetivo de aprendizaje resulte paradigmática:

¿Cómo traduzco los saberes que realmente aprendió el estudiante en el lenguaje de los objetivos de aprendizaje?

No importa si el profesor trabaja de la forma más tradicional mediante la solicitud de tareas, asistencia, petición de trabajos, asistencia, participación, si se basa en la aplicación de exámenes, si trabaja por proyectos, si emplea la Guía de Trabajo Académico y da cuenta de las competencias que desarrolló el estudiante; tampoco tiene relevancia si un alumno sabe o no aplicar una fórmula matemática o si comprende un texto científico, la consecuencia siempre resulta la misma: *cómo traducir en términos del objetivo de aprendizaje la evidencia que arroja el estudiante respecto a las evidencia que manifiesta con relación a ciertos saberes en un momento dado.*

Los profesores pueden ignorar los objetivos de aprendizaje durante la evaluación formativa y al final del semestre, de acuerdo al resultado del alumno, asentar si cubrió o no la asignatura y al mismo tiempo llenar los espacios requeridos desde el primero hasta el último objetivo. Si lo llegan a hacer, sin embargo, cuando la contraloría interna revisa los registros de evaluación de los docentes y detecta esta situación, emite una recomendación para que se corrijan los registros desde el inicio del curso... ¡que acaba de concluir! El coordinador está obligado a notificar la recomendación al

⁸⁰⁹ Juan Manuel Álvarez Méndez (2008), "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Págs. 213 y 214.

profesor y éste, a su vez, hacer algo al respecto, de lo contrario es susceptible de ganarse una sanción administrativa.

No importa como haya evaluado el profesor, por contenidos, por proyectos o por la suma de trabajos, en el próximo curso evitara repetir la recomendación de la contraloría, así que se ceñirá al criterio de la pantalla de registro, es decir, a los objetivos de aprendizaje.

La evaluación diferida

En el SBGDF, el semestre está organizado por un periodo regular de trabajo académico de 16 a 18 semanas, durante el cual se abordan los contenidos de los programas de estudios de principio a fin (al menos eso se propone) y otro periodo de dos semanas llamado periodo intersemestral, que comienza al finalizar la última semana del curso regular, el cual está planeado para que el estudiante cubra los objetivos de aprendizaje que no pudo acreditar durante el periodo regular. Esta recuperación de objetivos en el periodo intersemestral se organiza en actividades académicas sugeridas por los docentes, las cuales tienen que ser elaboradas por los alumnos en los espacios de la asesoría académica y las horas de estudios, aunque se llegan a desarrollar actividades en el aula y los laboratorios.

Aunado al periodo intersemestral existe un dispositivo de recuperación que se concede a los estudiantes, contemporáneo al curso regular llamado periodo regular de recuperación, mejor conocido como módulos de recuperación. Estos módulos, que se organizan a criterio de cada plantel según sus necesidades, se abren en el periodo intersemestral y durante las primeras semanas del semestre regular; tienen por objetivo brindar un espacio de enseñanza y asesoría para que los estudiantes que adeudan objetivos de aprendizaje tengan la oportunidad de cubrirlo.

Ahora bien, se da el caso de que cuando un profesor considera que un estudiante adeuda uno o más objetivos, recomienda que los salde en el periodo intersemestral. Si el estudiante, por diversas causas no completa su adeudo en este periodo, y el profesor lo considera pertinente, recomienda que el estudiante en cuestión acredite la asignatura, condicionando su recomendación al cumplimiento de los objetivos no acreditados, los cuales debe saldarlos durante el siguiente curso en módulos de recuperación. El asunto se complica cuando el estudiante, por razones de ausentismo, exceso de carga académica (por lo regular esta situación de los módulos se repite en dos o más asignaturas simultáneamente) o porque no aprovechó el espacio, no cubre con los objetivos adeudados, a veces se dice que al final de cuentas, debe recurrir a la asignatura... ¡un mes después de que el estudiante comenzó el siguiente curso!

Pero también se presentan situaciones en las que el estudiante tiene que lidiar con una maraña burocrática para tener acceso a los módulos de recuperación, es decir, se presentan casos en los cuales para que el alumno se inscriba a un módulo primero debe cerciorarse de que haya cupo en el módulo, que el profesor a cargo no se le olvide inscribirlo, que la secretaria de servicios escolares no traspapele el documento que da validez al trámite o que la encargada de esta área se cerciore que el trámite este debidamente realizado. Todo lo anterior sin contar que los alumnos no pueden inscribirse a no más de cuatro módulos por materia cada ciclo escolar.

Estas dos formas complementarias al curso regular (intersemestre y módulos de recuperación) son mecanismos ligados a la evaluación de los aprendizajes que en gran medida tienden a dislocar el proceso de aprendizaje del estudiante e interrumpir el ritmo que cada uno mantenía durante el curso regular, interfiriendo en la

construcción de los saberes que venía haciendo cada, sin importar el nivel de dicha construcción e imposibilitando un verdadero aprendizaje de los contenidos que marca el programa.

Lo mismo puede decirse de la enseñanza bajo este tipo de organización, la cual se ejerce en episodios diferidos, según la modalidad en la que se inscriba el docente (trabajo en el semestre regular, intersemestre o módulos), dosificando el abordaje del programa de su materia de acuerdo a la trama requerida en cada episodio.

A la fragmentación del aprendizaje y la enseñanza que se propicia desde la propuesta curricular por asignaturas, y al interior de éstas por la propuesta curricular por objetivos de aprendizaje, hay que añadir que la repetición de la evaluación para comprobar el dominio de lo aprendido en un momento diferente al curso regular da lugar a un curriculum dividido, fragmentado y descontextualizado. Dividido porque se parte del curriculum en distintos periodos: el que se desarrolla durante el curso regular, aquel que se aborda en el periodo intersemestral y en aquellos que ocupan los módulos de recuperación. En este sentido, el proceso de aprendizaje y de enseñanza se ve truncado por esta división y por ende, la evaluación ya no puede contemplar el proceso en su conjunto.

Fragmentado porque en los periodos de recuperación (intersemestre y módulos) se pone énfasis en la atención en unos objetivos de aprendizaje específicos del programa de estudio, perdiéndose con ello la continuidad, secuencia, organización y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se venían realizando en el curso regular. La evaluación, una vez más, pierde de vista el proceso en su conjunto y se concentra en puntos aislados de dicho proceso.

Descontextualizado porque los periodos de recuperación tienen una forma específica de organización diferente al curso regular (más cargado a actividades de asesoría y estudio individual y colectivo y menos clases); los alumnos no interactúan con sus mismos compañeros porque no todos deben cursar intersemestre o módulos, Asimismo, no siempre es el mismo docente el que conduce el modulo de recuperación, especialmente cuando el estudiante debe cubrir objetivos de una asignatura anterior, en un módulo que se cursa el semestre posterior. Aquí la evaluación tiene un carácter eminentemente de acreditación, desvinculada del proceso formativo del estudiante.

La evaluación como objeto de colonización

En el SBGDF está muy extendida la práctica de que no sólo sea el profesor de la asignatura quién diga la última palabra sobre el aprendizaje del estudiante; principalmente si éste puede o no acreditar la asignatura, sino que intervienen diferentes figuras en esta acción. Como se mencionó anteriormente, el documento *La evaluación del aprendizaje* incorporaba las figuras de academia y los comités de evaluación para realizar la evaluación de los aprendizajes. Esta idea fue transformándose con el tiempo y derivó en que los tutores, en el plano individual o en el de comité, podían sugerir y en muchos casos dictaminar sobre la acreditación de un estudiante en una asignatura cualquiera.

En los planteles, los tutores, que siempre son profesores de asignatura, por lo regular del mismo semestre o ciclo, tienen acceso a los registros de evaluación formativa y compendiada de los estudiantes a su cargo (entre 15 y 18 alumnos), esto con el fin de brindar seguimiento al desarrollo académico de los jóvenes a su cargo durante el

curso. Esta facultad que tienen los tutores se maneja de distintas formas de acuerdo a los mecanismos de gestión de cada plantel.

En cierto nivel de ingerencia se llega a presentar que al final del semestre, durante el registro de la evaluación compendiada, los tutores revisan el registro de evaluación de sus tutorados, en algunos casos simplemente consideran el número de objetivos cubiertos, así como las recomendaciones del profesor de la asignatura y dependiendo de cada caso, hablan con el estudiante, con su padre o madre o sólo con el docente que impartió la asignatura para profundizar en el registro, y si es pertinente, generar una estrategia en conjunto que apoye al estudiante para cubrir los objetivos pendientes durante el periodo intersemestral o en los módulos de recuperación.

En otro nivel de intervención, se presentan casos en el que el tutor y el docente de la asignatura son quienes deciden la evaluación compendiada y por lo tanto, si el estudiante puede o no acreditar la asignatura. Sin embargo, también llegan a suscitarse serias diferencias entre el profesor de la asignatura y el tutor con respecto a un mismo estudiante, debido a que a veces, el docente (de Física, por ejemplo) considera que el estudiante no cubre la asignatura, mientras que el tutor (de Historia) replica que sí la cubre y adiciona un conjunto de actividades para que el estudiante las lleve a cabo en el siguiente semestre.

Lo anterior es posible porque en algunos planteles son los tutores quienes tienen la última palabra en la reinscripción de los estudiantes. Esta situación puede ser manejada por un solo tutor o por un comité de tutores del mismo semestre. En otras preparatorias, la última palabra la tiene, por supuesto el docente de la asignatura y en otros planteles, cuando no se pueden resolver casos semejantes entre el profesor de la asignatura y el tutor, interviene el coordinador del plantel o en su defecto, la Dirección Académica del IEMS.

¡Ha habido casos en los que el responsable de servicios escolares es quién decide si un estudiante acredita o no la asignatura! ¿Su criterio? El cumplimiento parcial, nulo o total de los objetivos de aprendizaje.

Estas situaciones, por inverosímiles que parezcan, han ganado terreno en todo el Sistema de Bachillerato del GDF. Una de las razones que propician esta problemática, más no la única, no sólo es por la presencia de los objetivos de aprendizaje en el sistema de registro de evaluación, el cual se emplea como un criterio fundamental para determinar el avance de los estudiantes. También debe considerarse la falta de un mecanismo de gestión pedagógica de carácter institucional que establezca criterios claros en los procesos de inscripción y reinscripción de los estudiantes y su relación con la evaluación de los aprendizajes.

Si bien el IEMS cuenta con una normatividad al respecto, es evidente que esta no se instrumenta sola, ni con el mismo criterio, he ahí la repercusión de no contar con dichos mecanismos de gestión, en primer lugar, en lo que concierne al establecimiento de criterios para la conformación de grupos y horarios ¿Qué Significa esto? A que en algunos planteles son los coordinadores quienes establecen estos criterios y diseñan cada semestre como quedaran organizados los grupos y horarios. En otros esta responsabilidad se delega a la planta docente de la preparatoria.

En otros casos, los elaboran los secretarios técnicos de cuerpos colegiados del plantel (figura de apoyo entre el coordinador y las academias del plantel) Finalmente, en algunas ocasiones, esta organización de grupos y horarios ha sido elaborada por el área de servicios escolares del plantel. En todos los casos es el coordinador quien da el visto bueno. Es fácil deducir las consecuencias que se derivan de la relación que se

establece entre quienes deciden si el estudiante cubre o no la asignatura y la figura que elabora los grupos y horarios, y con ello la carga académica de docentes y estudiantes cada semestre. En todo ello está presente el tipo de racionalidad específica que se emplee para tomar las decisiones correspondientes a cada caso.

Una racionalidad burocrática o si se quiere, administrativa, se abocara a la organización de grupos y horarios considerando un número preestablecido para cada semestre, 16 grupos regulares por ejemplo para los dos primeros, diez para los siguientes dos y ocho para los últimos dos. Si se emplea este criterio no es difícil deducir que cuando el número de grupos se exceda de lo previsto, se tome la decisión de que el excedente lo integren grupos de alumnos de recursamiento, aunque ello implique conformar grupos con 3 o 10 alumnos y con la respectiva carga de trabajo horas/clase para el profesor.

La pregunta que surge es ¿si con este tipo de racionalidad no se está fabricando un rezago ficticio pero que se acomoda a las necesidades administrativas del plantel?

Una racionalidad normativa promoverá a raja tabla la organización de grupos y horarios en función de los resultados de la evaluación compendiada en el momento del registro final, propiciando un desequilibrio entre la apertura de grupos regulares y los grupos de recursadores. Aquí la combinación entre tutores que emiten la recomendación de avance de la asignatura y servicios escolares quien efectúa la organización de grupos y horarios es fatal. Habrá planteles en los que se pueda encontrar más grupos de alumnos recursadores que regulares.

Una racionalidad academicista abogara por la entrega de trabajos, la calidad de los mismos (aunque no es condición), así como los tiempos estipulados para dicha entrega, delimitados por los periodos de registro oficiales y por el programa de la asignatura. De esta forma, el principal criterio será el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje como factor principal para determinar si el estudiante cubre o no la asignatura. Pero la racionalidad academicista es flexible, y en los casos (la mayoría) en los que los estudiantes no acrediten la asignatura se les brinda la opción del periodo intersemestral o módulos de recuperación. ¿Las consecuencias? El aprendizaje de los estudiantes depende del último periodo del semestre y no se contempla la totalidad del proceso de aprendizaje. Además, se tiende a que los periodos intersemestrales, así como los periodos espaciales de recuperación estén sobrepoblados por alumnos deudores de objetivos.

La dispersión de las fuentes de información para determinar el desempeño

A todo lo anterior hay que añadir la dispersión que esta situación propicia a la hora de determinar en números, por parte del IEMS, la realidad del desempeño de los estudiantes. La multiplicidad de criterios para determinar el avance y la diversidad de actores que están involucrados, según el plantel de que se trate, han generado una histórica dispersión de la información al respecto de los resultados del desempeño de los estudiantes, con todo y el sistema de información institucional con que cuenta el IEMS.

En suma, el registro de evaluación compendiada que realizan los profesores en el sistema va a parar a distintos destinos con diferentes tipos de interpretaciones. Una ruta es la que se sigue a través de servicios escolares de los planteles quienes procesan la información y la envían a la Dirección Técnica, responsable del área de Control Escolar del IEMS. Ahí una primera fuente de información. Sin embargo, como la información que llega de los registros de los profesores a servicios escolares del

plantel tiene que pasar por el área de sistemas, ésta hace su propio procesamiento de la información, haciéndola llegar por otra ruta a la Dirección de Informática y Telecomunicaciones a cargo de la Dirección General. Ahí otra fuente de información.

Por otro lado, la Dirección Académica requiere de la información que maneja la Dirección de Informática quién, una vez que la procesa sube la información a la Intranet del IEMS para consulta interna. A partir de ello, la Dirección Académica maneja estos datos con sus propios criterios. Ahí una tercera fuente de información.

Por último, toda la información que emana de los registros de evaluación que realizan los profesores y es procesada por servicios escolares y el área de sistemas es recuperada por el coordinador del plantel antes que ésta sea enviada a las distintas áreas del IEMS. Ahí una fuente de información más.

Otras fuentes de información, sin lugar a dudas las principales, pero las más ignoradas a la hora de sacar la estadística de rezago, son las que provienen de los docentes y los estudiantes. Sin duda, ahí hay un par de fuentes de información que seguramente tienen una opinión distinta de las fuentes oficiales sobre el desempeño de los estudiantes.

En el anonimato de cientos de profesores y alumnos que realizan la evaluación formativa en cada una de las preparatorias del SBGDF y que miran con incredulidad y frustración que el proceso que juntos van construyendo se diluye en el intento de traducir el aprendizaje verdaderamente desarrollado en unos objetivos que no representan nada pero que, paradójicamente, constituyen para la institución el criterio esencial para determinar si un alumno ha cubierto o no la asignatura, así como para medir los índices de rezago educativo e inferir la eficiencia de la enseñanza de los profesores.

Baste recordar lo que a este respecto señalaba Philippe Perrenoud:

Posiblemente sería más razonable plantear como principio que la evaluación formativa brinda informaciones que quedan en propiedad del docente y sus alumnos. A ellos les corresponde decidir lo que quieren transmitir a los padres y a la administración escolar. Si esta última quiere hacerse una idea precisa de lo que saben los alumnos y, en consecuencia, de la eficacia de los docentes, que se dé sus propios instrumentos, más que derivar a este fin una evaluación formativa que debería seguir siendo un asunto entre el docente y sus alumnos, para que no se rompa el contrato de confianza.⁸¹⁰

Si. La institución tiene su propio instrumento, el sistema de registro de evaluación, en donde se encomia a los profesores a registrar durante el curso su evaluación formativa y señalar qué han aprendido los estudiantes y qué no han aprendido, inclusive se pide que organicen previamente las actividades que el estudiante tiene que realizar para construir el conocimiento o la habilidades pendientes referidas en el programa. Sin duda es un instrumento con muchas virtudes que se puede explotar mucho más. No obstante, es un instrumento al que muchos actores le meten la mano, el tutor en turno, el coordinador, el pedagogo, el personal de la Dirección Académica responsable de la actividad tutorial, control escolar, sistemas. El contrato de confianza entre estudiante y profesor, tiende a ignorarse sistemáticamente.

Además, dicho sistema de registro, concebido como fuente de información de la construcción de los aprendizajes de los estudiantes sólo es valorado como tal y

⁸¹⁰ Philippe Perrenoud (2008), *La evaluación de los alumnos*, Págs. 203 y 204.

aprovechado en un sentido estrictamente académico por los profesores involucrados en el proceso formativo de los alumnos implicados en los registros. Esta afirmación, que si bien es cierta y para ello basta ver la inmensa variedad de registros de los profesores de todas las preparatorias del SBGDF, no deja fuera que hay muchos docentes que les importa un bledo el sistema de registro y elaboran sus propias notas en un instrumento de uso personal. Otros profesores ni siquiera registran la evaluación formativa; al final del curso asientan la valoración de cada estudiante a su cargo y punto. ¿Con que criterios emiten su valoración compendiada?

Contemplando el mínimo de asistencias requerido por la institución (60 por ciento), la entrega de trabajos, la actitud del alumno y un trabajo final que puede ser un producto concreto y en menor medida un examen. Se promedia y listo, ahora debe traducir esto en términos de objetivos de aprendizaje y asentar en el registro si el alumno cubre o no la asignatura, y la respectiva recomendación para que se vaya a módulos de recuperación o al periodo intersemestral o de plano, que recurse la asignatura.

De todos modos, este sistema de registro, además de ser susceptible de ser “manoseado”, tiende a ser desvirtuado y a desvirtuar la propuesta de evaluación del proyecto educativo; simplemente porque su aprovechamiento se reduce a la cuantificación de los objetivos de aprendizaje que el estudiante ha cubierto o tiene pendientes, como criterio para determinar si éste acredita la asignatura o no lo hace. Además de que este mismo criterio sirve de sustento para medir el rezago y en última instancia, el desempeño de los estudiantes.

No se puede soslayar este enjambre de circunstancias que envuelven la evaluación, cuyo nudo son los objetivos los aprendizajes, desde los cuales se aprietan todos los cabos.

La evaluación como dispositivo de clasificación

Si bien la Propuesta Educativa⁸¹¹ del IEMS menciona que los estudiantes son considerados iguales y se ha eliminado toda clasificación que signifique detrimento de alguno de ellos, lo cierto también es que todos somos hijos de nuestro tiempo y de las escuelas que nos forman, ya que nos dicen, explícita o implícitamente quiénes somos con respecto a los demás y con relación a los propósitos de la escuela. Los estudiantes del SBGDF, que son la razón de ser de todos los procesos, el núcleo medular de la política educativa del nivel medio superior del GDF, no escapan a esta verdad.

En este sentido no se puede desconocer que de forma velada también existe una clasificación de los desempeños de los estudiantes y su posición frente a las disposiciones formativas del modelo educativo. De esta forma se tienen alumnos que cubren regularmente con todos los objetivos de aprendizaje y avanzan en sus asignaturas sin presentar mayor rezago. Estos son los preferidos de algunos profesores, porque tienen buena disposición ante la enseñanza, asisten regularmente a los espacios de trabajo académico a los que son convocados, no causan mayor problema de conducta ni boicotean las clases. Son candidatos de primera línea para el problema eje y sumarse a las filas del egreso. Son los menos.

También hay estudiantes irregulares, con una asistencia inconstante a los espacios de trabajo académico, que avanzan semestre tras semestre adeudando objetivos de aprendizaje, (esto, como ya se dijo, era un criterio permitido por el Proyecto

⁸¹¹ IEMS, *Propuesta Educativa*, op. cit., Pág. 18.

Educativo), son asiduos concurrentes del periodo intersemestral y luego brincan a los módulos de recuperación sin acreditar los objetivos que tiene registrados como pendientes.

Cuando llegan al periodo de certificación en los últimos dos semestres, se encuentran que no pueden inscribirse a éste porque no llenan el requisito administrativo de tener todos los objetivos cubiertos y por ende, más de una asignatura la tiene sin cubrir. Estos son la mayoría y yacen esparcidos por todos los semestres del bachillerato.

Estos dos grupos de estudiantes entran en un esquema de clasificación propuesto por Bazán Levy, que divide en dos segmentos: aquellos alumnos que cursan el sexto semestre y tienen “posibilidades reales de egresar”, y los que cursan el segundo semestre, constituido por estudiantes “con capacidad de cubrir de inmediato de dos a tres asignaturas faltantes”.⁸¹²

¿Cuál es la base para clasificar a estos dos segmentos de estudiantes?

La identificación de estudiantes con aprendizajes “auténticamente comprobables”, lo que sea que eso quiera decir. Aunque Bazán advierte que se apoyará en datos estadísticos duros y en la atención a franjas de población en donde la acción de la institución pueda obtener resultados realistas.⁸¹³ Explícitamente, el Plan de Trabajo Académico 2010A-2011B, busca hacer una “clasificación de las situaciones de los alumnos para el egreso (modelo de trayectorias) y apoyos pertinentes renovados y realistas”.⁸¹⁴

Sin embargo, también hay alumnos que simplemente se presentan a la preparatoria, pero sólo asisten durante las primeras semanas a sus clases, después no se presentan a ningún espacio de trabajo académico y simplemente permanecen en las instalaciones de la preparatoria dando vueltas, entrando y saliendo de ésta, solos o acompañados por jóvenes en su misma situación. Al final del curso regular se precipitan a las aulas para hablar con los profesores y preguntar cómo pueden salvar el curso. Por lo regular no obtienen una respuesta favorable.

Estos son los estudiantes en condición de turismo escolar y que por cierto, están en peligro de extinción ya que estos mismos estudiantes, que llenan los patios de las preparatorias y que asisten motivados por las becas que otorga el GDF lo hacen hasta que se les acaba el derecho a la percepción económica por su inasistencia, y optan por ya no presentarse ni siquiera a la escuela.

Para regularizar esta situación, el IEMS comenzó a aplicar desde la segunda mitad de 2008 un dispositivo de evaluación global por asignatura para aquellos estudiantes que presentaban un marcado rezago y que por su condición extra generacional, es decir, que pertenecen a una de las primeras generaciones que entraron al SBGDF, están obligados a someterse a este tipo de evaluaciones como condición para seguir inscritos en el bachillerato.

En las Reglas de Control Escolar del IEMS se establece en el artículo 71 que:

Los estudiantes que completen sus nueve semestres de permanencia en el Sistema de Bachillerato sin haber cubierto el 100% de las asignaturas del Plan de Estudios, serán dados de baja de conformidad con la normatividad aplicable y no podrán reintegrarse a ninguna de las modalidades del Sistema de Bachillerato.

⁸¹² IEMS (2009), *Puntos Básicos para el Trabajo de 2009-2010 B*.

⁸¹³ *Ibidem*.

⁸¹⁴ IEMS (2010), *Plan de Trabajo Académico 2010 A-2011 B*.

Sin embargo, en este mismo reglamento, en el artículo 59, fracción IV se indica que los estudiantes que deseen concluir su bachillerato pueden optar por una Evaluación especial por asignatura, la cual aplica, entre otros casos, a aquellos alumnos que:

Han agotado los nueve semestres de permanencia y manifiestan su interés en concluir el bachillerato o cubrir un número mayor de asignaturas del plan de estudios. En ambos casos contarán con un plazo máximo de un año, dos semestres escolares. En cada uno de los semestres los estudiantes podrán registrar hasta dos asignaturas en cada periodo especial de recuperación (PER) y hasta dos en el periodo intersemestral, doce en total por los dos semestres; de las doce asignaturas deberán reinscribir en curso una asignatura por semestre, preferentemente la de "Problema Eje". Para el caso de los estudiantes que en el lapso señalado de un año cubran el total de asignaturas del plan de estudios, además deberán cubrir los demás requisitos para obtener su certificado de terminación de estudios.

En esencia, esta evaluación especial por asignatura o evaluación global de los objetivos de un curso, se define en los Lineamientos para la Aplicación de Evaluaciones Especiales de Asignatura, en el artículo 2, como: "La opción de avance académico que se ofrece al estudiante para que demuestre lo que sabe y lo que sabe hacer, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes o de competencias desarrolladas, seleccionadas como fundamentales en la asignatura, conforme al programa de estudios respectivo".

Por otra parte, se establece en estos mismos lineamientos, en el artículo 14, que será el coordinador del plantel quien:

...designara por academia a los docentes para la aplicación de las evaluaciones especiales de asignatura, quienes se harán cargo de diseñar y aplicar los medios e instrumentos de evaluación que consideren pertinentes para que los estudiantes demuestren el logro de aprendizajes de la asignatura o el desarrollo de competencias del programa de estudios. Los instrumentos de evaluación deberán ser escritos y/o gráficos, acordes con los objetivos y contenidos establecidos en el programa de la asignatura que se trate. En los casos en que el programa así lo establezca bastara una evaluación escrita, cuando el programa lo permita, se podrá aplicar una evaluación práctica. En todos los casos, la evaluación se diseñará en concordancia con los programas de estudio vigentes.

La evaluación global por asignatura es un instrumento constituido por un número de reactivos, que en la mayoría de los casos son elaborados para el sistema semiescolarizado quien convoca a profesores del SBGDF, vía los coordinadores, para que elaboren dichos reactivos que son empleados en ambas modalidades. Algunas veces participan en el diseño de estos reactivos algunos coordinadores de planteles.

Con ello, por supuesto, se deja de lado el más mínimo criterio de equidad en la evaluación y se diseñan preguntas e instrumentos estandarizados para estudiantes en condiciones completamente distintas (los que agotaron los nueve semestres sin terminar el bachillerato), los que buscan validar estudios de otra institución educativa, aquellos que se inconforman con la evaluación compendiada que asentó algún profesor de una asignatura cualquiera y para los de condición regular de la modalidad semiescolar.

Pese a lo anterior, lo que resulta más grave, precisamente por su evidencia, es que los estudiantes deben demostrar las competencias fundamentales del programa, pero también se señala que deben evidenciar el logro de aprendizajes de la asignatura y

por último, se menciona que deben dar cuenta de los objetivos y contenidos del programa de estudios. Sin embargo, a pesar de este repertorio de criterios, que en términos pedagógicos no representa lo mismo hablar de aprendizajes, que de objetivos y de competencias, es cierto que al ser las evaluaciones especiales instrumentos marcadamente escritos y aplicados de forma estandarizada a través de un sistema de cómputo, en realidad lo que se busca es el resultado de un desempeño inexistente, porque poco o nada tiene que ver con lo que aprendió el alumno en la escuela.

El colmo es que de acuerdo con el Reglamento de Control Escolar, en el artículo 60, es el estudiante el que debe fundamentar y solicitar por escrito al coordinador del plantel la autorización de dicha evaluación. Un estudiante en esta condición está obligado a presentar una evaluación especial de las asignaturas en las que tiene adeudos de objetivos o que simplemente no las ha acreditado. La presentación y aprobación de esta evaluación es el requisito que se les impone a los estudiantes que se encuentran en estas circunstancias para poder reinscribirse a los siguientes semestres y que en muchos casos, constituye un requisito para permanecer en la preparatoria como estudiante matriculado.

Sin embargo, los alumnos que pasen de los nueve semestres y no cubran las evaluaciones especiales se les dan de baja de la escuela. Esta medida de suspensión de los derechos a la educación se ha aplicado desde 2008 trayendo consigo entre otras repercusiones, que en algunos planteles, al eliminarse amplias franjas de estudiantes mediante la aplicación de la norma, profesores que imparten asignaturas en los últimos semestres, queden sin dar clases debido a que no se tienen alumnos suficientes para llenar grupos de 25 estudiantes.

Por otro lado, esta medida es un mecanismo que contradice las políticas de atención a las necesidades de los estudiantes y a su supuesto lugar central en el modelo educativo. Mientras las autoridades educativas se alardean que en la administración de la matemática Guadalupe Lucio no se hacía nada por atender el egreso y al mismo tiempo se jactan de presentar estadísticas históricas de egresados*, al mismo tiempo, por la “puerta de atrás”, mantienen una política de expulsión de estudiantes bajo el aparato de una normatividad, que como se señaló, es injusta y mal fundamentada.

Quizás el alcance que esta medida se pueda visualizar con toda su fuerza en las palabras de un estudiante referidas a un coordinador de un plantel, una vez que se le anunció que ya no podía reinscribirse a ninguna asignatura si no presentaba las evaluaciones globales a las que era requerido:

Está cabrón lo que ustedes hacen con nosotros. Primero nos dijeron que éramos el centro del proyecto y que podíamos avanzar a nuestro propio ritmo. Nos dejaron avanzar y nadie nos dijo nada. Así seguimos, y ahora, nos dicen que ya no tenemos derecho a seguir estudiando.⁸¹⁵

* La crítica de las autoridades educativas tanto de la Secretaría de Educación local como las del IEMS respecto al desinterés de la administración del Guadalupe Lucio acerca del egreso, no sólo no tienen fundamento, sino que pierden total validez en la medida en que tanto en la administración de Juventino Rodríguez como de Bazán Levy, se contabiliza el egreso de la misma forma que su antecesora, es decir, a partir del número acumulado de estudiantes de diferentes generaciones que egresan en un momento dado. No se presentan cifras del egreso en términos de eficiencia terminal en donde sólo aparecen los estudiantes de una sola generación, del grupo normativo como se le conoce o los que representan una corte de tres años. El IEMS no entiende o no ha querido entender la diferencia entre tasa bruta y tasa neta. Si se presentaran las cifras conforme al número de egresados de una sola generación se estaría muy por debajo de la media nacional. Por esta razón, y por las implicaciones políticas, educativas y financieras se corre el riesgo de que los datos de los egresados de la modalidad escolarizada se mezclen con aquellos egresados de la modalidad semi escolar, presentándose como un dato único para engordar las cifras.

⁸¹⁵ Palabras expresadas por un alumno al coordinador de la preparatoria Iztacalco

La calentura no termina aquí. Desde hace mucho tiempo se ha considerado seriamente la idea que trasladar a los estudiantes que presentan un serio rezago del sistema escolarizado a una modalidad alterna; primero se pensó en el nonato sistema de educación a distancia del IEMS que Didriksson y Rodríguez tuvieron a mal hacer desaparecer. Pero en la actualidad se contempla la modalidad semi escolar. Si bien se plantea como un alternativa a este tipo de estudiantes es predecible que lo que vaya a suceder es que se les abra las puertas a la calle, ya que como se sabe, este tipo de modalidades no presentan los dispositivos indispensables para atender la complejidad de problemas que acompañan al problema del bajo desempeño de los alumnos, principalmente porque estas modalidades se abocan a atender la demanda educativa pero con una muy cuestionable calidad en el servicio. Como así sucede en la realidad.

Específicamente, la modalidad semiescolar del IEMS es un ejemplo de ignorancia, ineficiencia, oportunismo e ineficacia educativa, con altísimos índices de rezago (el nivel de reprobación en matemáticas llega a alcanzar hasta el 70%), y así como los estudiantes que ingresan a esta modalidad entran por la puerta grande (el anuncio político de atención a la cobertura universal del bachillerato y la promoción política del otorgamiento de becas) así mismo desfilan a la calle por el patio trasero (no se reconocen las cifras de deserción ni se hacen públicas).

Además hay que añadir y ser insistentes en esto, que en el caso del IEMS y muy probablemente en los demás sistemas de educación media, el verdadero problema está en el ausentismo y la deserción. Lo que implica dimensionar y atender la situación desde otro lugar.

¿Quién se hace cargo de la evaluación de los aprendizajes?

El malestar sobre la evaluación se escucha en diferentes planos y por diversos individuos. Las voces están allí, sólo hay que escuchar:

Los estudiantes:

Los docentes no toman en cuenta la evaluación diagnóstica y formativa para apoyar a los que más lo necesitan. Avanzan al ritmo de los que mejor entienden, sólo les gusta trabajar con los que van bien.

Tenemos horarios extravagantes, vamos de 8:00 a 9:30 y luego retomamos clases a las 13:00 hrs.

Los docentes no deberían dar tanto peso a los trabajos o exámenes finales, tendrían que distribuir la evaluación compendiada durante todo el curso.⁸¹⁶

El consultor de Historia:

Desde hace varias décadas, en el campo de la educación, se ha subrayado la relevancia de que la evaluación sea continua. Esta aspiración, que en el papel se argumenta con mucha solidez, no necesariamente se ha convertido en una práctica cotidiana. En el caso del IEMS los procesos educativos se desarrollan en diversos espacios, en los que se alcanzan logros específicos. A pesar de los esfuerzos que se han realizado hasta el momento para fomentar una evaluación múltiple, que

⁸¹⁶ IEMS (2008), *Boletín Informativo*, 1ro de diciembre de 2008, vol. III. núm. 76, Pág. 5

trascienda las actividades que se desarrollan en el salón de clases, los resultados son todavía insatisfactorios.⁸¹⁷

El profesor de Física:

En el marco de la propuesta educativa, la evaluación es considerada como un proceso permanente ya que de manera continua se retroalimenta al estudiante respecto a los avances de su aprendizaje y siempre con un carácter diagnóstico y formativo que orienta los procesos de planeación académica. Desafortunadamente he observado que esta idea fundamental no se entiende y casi no se aplica en las preparatorias (normalmente se evade la discusión sobre su aplicación). Considero que se debe a la labor inmensa que se realiza para desarrollar esta proposición (lo comento porque en el semestre 2005-2006 B apliqué las proposiciones de la propuesta educativa). A los profesores que impartimos el primer semestre se nos asignan 75 estudiantes en promedio. Trabajar continuamente en todos los espacios académicos, retomando todos los instrumentos de evaluación para reorientar estrategias, asegurarse paulatinamente de la asimilación correcta de los conocimientos, entender que debe darse de manera diferenciada implica un trabajo colosal (aunque alrededor del 25% de los estudiantes por grupo no necesitan de este proceso, por su buen nivel académico).

En dicho semestre asistí a dos clases diarias de hora y media cada una durante la semana –excepto un día que impartí una sola clase-. A las once de la mañana empezaba a recibir a los estudiantes para el trabajo de tutorías académicas en grupos de 2 o 3, terminaba de atenderlos a las tres de la tarde, en ocasiones no tenía tiempo de salir para nada del cubículo hasta esa hora. Esta situación no es motivo para no desarrollar las proposiciones, de hecho, en particular me parece un buen reto para cualquier práctica educativa. Hay que realizar este arduo trabajo, sobre todo si se desea que la educación en el nivel medio superior sea realmente un proceso educativo integral diferenciado, que considere todas las potencialidades de los jóvenes, sin excluirlos por ningún motivo.⁸¹⁸

¿La evaluación de los aprendizajes como el lugar problemático del SBGDF? Sin duda, y con esto no se está descubriendo la aguja en el pajar. Pero sí se está afirmando desde esta línea discursiva, que el papel que juegan los objetivos de aprendizaje como criterio curricular y didáctico constituyen el correlato problemático de este lugar polisémico llamado evaluación y que va de la mano con otros aspectos como la fragmentación de la estructura curricular, la evaluación diferida, la intromisión de diversos agentes en un proceso que sólo concierne al estudiante y su profesor, así como a las formas precarias e irregulares en que se organizan los grupos, los horarios la inscripción y reinscripción de los alumnos.

Y todo lo anterior concierne al gurú que le pareció pertinente incorporar los objetivos de aprendizaje en la Propuesta Educativa; al loco que vino después, que pensó en sustituir este discurso por el de la formación en competencias, así como al despistado que llegó en tercer lugar que no distinguía la diferencia entre educación y votación. Y por supuesto, también implica al cuerdo que llegó al último y que creyó que con maestros aplicados y una dosis de tecnicismos se resolvía el problema.

⁸¹⁷ Heladio Castro (2007), "La evaluación cualitativa: un activo del Instituto de Educación Media Superior", en *Investigación y Saber Docente*, Pág. 38.

⁸¹⁸ Agustín Silva Pérez (2006), "El afecto, la cordialidad, los conocimientos previos y la no exclusión académica", en *Cuaderno de Apoyo a la Docencia 3*, Págs. 37 y 38.

LA TUTORÍA COMO FICCIÓN

“En el nivel medio superior se decide el destino de miles de jóvenes”, expresaba María de Ibarrola en la década de los noventa.⁸¹⁹ Estos destinos marchan por distintos senderos, primero que nada por fines que le son intrínsecos a este nivel educativo: la educación superior y la formación para el trabajo. También, y quizás con mayor apremio ahora más que nunca, estos destinos se inscriben en una lucha contra lo inexorable, contra las profecías de fracaso que se ciernen sobre las vidas de aquellos jóvenes que transitan por la escuela media.

Por lo tanto, a los propósitos que históricamente han caracterizado al bachillerato, ahora se suma, con gran apremio, el que los estudiantes no abandonen la escuela, porque esa huida del alumno está representando para los centros escolares y la sociedad en su conjunto “un desierto de aulas desiertas y de alumnos desertores”.⁸²⁰ que no encuentran más horizonte que la inmediatez de su miseria, el empleo precario, los circuitos de flujo de población de desecho, la prisión y sólo algunos, unos pocos, la posibilidad de reincorporarse a la escuela media.

No se puede seguir sosteniendo tan ligeramente que el futuro del país recae en los jóvenes cuando su presente no es más que la expresión de una negación inapelable de la cual, todos somos responsables. Es evidente que el sistema educativo nacional va acumulando una deuda incalculable por su falta de imaginación, por su estrechez de miras, por su anomia bien pagada y por su deseo de vincular sus intereses con los procesos electorales siempre por venir y no en la siguiente generación de jóvenes que acuden a los recintos escolares.

En el caso concreto de la educación media superior el principio que guía la atención de este nivel es demográfico, no educativo, por lo que los mecanismos que se han empleado desde la década de 1970 para atender la demanda educativa es la gestión de la población que tiende a preferir opciones propedéuticas como ruta hacia la movilidad social y económica, mientras que el sistema educativo y sus instituciones prevén otro escenario para los jóvenes aspirantes, a quienes se les reorienta hacia salidas de índole terminal y tecnológicas, en función de una demanda (escasa) laboral (precaria) del mercado de trabajo (volátil y flexible). La resultante de este encuentro entre demanda de educación media y los mecanismos de administración de población ha sido un desfile creciente de jóvenes que son impulsados a abandonar las escuelas.

Como es sabido, las políticas educativas que se han implementado en los últimos veinte años para prevenir y contrarrestar el abandono escolar se sitúan en un marco dispensatorio de subsidios económicos para los estudiantes con dificultades económicas, dígame becas; aunado a esto, también se han desarrollado diversas modalidades educativas, semi-presenciales y a distancia, que se ofrecen a los estudiantes que no tuvieron acceso al sistema escolarizado o porque no cuentan con las condiciones para acudir a la escuela. Estas modalidades tienden a presentarse como una alternativa para que los sujetos ajusten sus horarios al esquema flexible que caracteriza a estas formas “novedosas y accesibles” de educación basadas en el uso de las nuevas tecnologías.

No obstante, la tutoría es el programa por excelencia de apoyo a los estudiantes dentro de las escuelas que tiene entre sus principales objetivos fortalecer la formación

⁸¹⁹ María de Ibarrola y María Gallart (1994), *Democracia y productividad. Desafíos para una nueva educación media en América Latina*.

⁸²⁰ Gregorio Kaminsky (2001), “Escuelas en escena”, en Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin (coordinadoras), *¿Dónde está la escuela?* Pág. 84.

integral de los alumnos, favorecer los procesos académicos para abatir el rezago y prevenir la deserción escolar. Así lo expresa la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su Programa Institucional de Tutorías, al mencionar que la tutoría constituye una de las estrategias fundamentales, en tanto instrumento que puede:

Potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México. Además, constituye, sin lugar a dudas, un recurso de gran valor para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal al atender puntualmente los problemas específicos de las trayectorias escolares en cada una de las dependencias académicas.⁸²¹

En esta misma dirección se encuentran diversas instituciones educativas que en mayor o en menor medida comparten los objetivos de la tutoría planteada por la ANUIES, entre otras se encuentra la UNAM, el CCH y la Preparatoria Nacional; la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Yucatán, entre otras tantas instituciones de nivel superior y sus respectivos bachilleratos.

Por ejemplo, el secretario de Docencia de la Universidad Autónoma del Estado de México, Felipe González Solano, al referirse a la función del tutor considera que éste es el pilar fundamental para acompañar al alumno desde su ingreso a la escuela, durante su trayectoria formativa hasta su egreso, por lo que la tutoría, a decir de este funcionario, debe considerársele como una estrategia para mejorar la calidad y eficiencia de la educación media y superior.⁸²²

La tutoría y su propósito encaminado a prevenir el abandono de los estudiantes de las escuelas no es un asunto privativo de México, simplemente porque la marginación, la pobreza y la inadecuación de las políticas de gestión de la población no son patrimonio exclusivo de la nación, aunque parezca que en los últimos cuarenta años el Estado mexicano ha buscado con obstinación ocupar ese deshonroso primer lugar. Visto con más detenimiento, la tutoría es un programa que se instituye a lo largo del continente con sus respectivas peculiaridades pero que por lo general, tiene cada vez mayor presencia en el bachillerato y en la educación superior, aunque a partir de 2013 la SEP tiene planeado incorporar la tutoría en la educación básica.

En la mayoría de los casos, los actores a cargo de operar la actividad tutorial se enfrentan a problemáticas similares, como la deserción, la violencia escolar, el rezago educativo, la desesperanza de los alumnos, el sin sentido de los docentes que se ven superados ante la migración de los jóvenes de las aulas hacia las calles.

Patricia Viel, refiriéndose al caso de la tutoría en Argentina afirma que “el objetivo principal de la tutoría es generar formas de acompañamiento, de apoyo y sostén de la escolaridad de los jóvenes, en donde la búsqueda de información y la detección de problemas se significan en función de ese propósito final”.⁸²³

Sin temor a incurrir en una exageración se puede afirmar que tanto el programa de subsidios económicos (becas) como parte sustantiva de muchas políticas educativas,

⁸²¹ ANUIES (2002), *Programa Institucional de Tutorías*, Pág. 30. El subrayado es mío.

⁸²² Diario Imagen.net. Año 6. Edición 1624. Viernes 7 de junio de 2011. Disponible en: <http://www.diarioimagen.net/>

⁸²³ Patricia Viel (2009), *Gestión de la tutoría escolar*, Pág. 47.

así como el programa de tutoría, incorporado al proyecto educativo de la escuela, se han convertido en los instrumentos por excelencia para enfrentar la deserción escolar.

Los programas de becas están destinados a equilibrar los efectos perniciosos producidos por la desigualdad en el capital económico de los estudiantes que afecta su trayectoria escolar, mientras que los programas de tutoría buscan contrarrestar las consecuencias inequitativas de distribución y apropiación que tienen los estudiantes con respecto a sus capitales culturales y sociales, que por supuesto, inciden en su desempeño académico y en permanencia en la escuela.

El problema se presenta cuando cualquiera de estos dos programas están desvinculados de las políticas educativas y de los propósitos educativos de la escuela y tienden a presentarse como finalidades en sí mismas, o como sustituto de los procesos de enseñanza y aprendizaje (en el caso de la tutoría) o como panacea remedial de la deserción y el rezago escolar (en el caso de las becas) que un político utiliza en periodos electorales.

Vincular la tutoría con la prevención de la deserción escolar, es acercar a los agentes que gestionan la práctica tutorial con los posibles escenarios que hilvanan el entramado social fuera de la escuela, es decir, con un espectro amplio y complejo de situaciones que afectan la existencia concreta de muchísimos jóvenes inscritos en las instituciones educativas.

Por lo tanto, pensar y practicar la tutoría significa instalarse en la dimensión social de la escuela, no solamente en su aspecto académico, ni mucho menos en el plano exclusivo de lo técnico, organizativo y normativo. Porque primero que nada, el sujeto que representa las funciones de tutor, al atender a un estudiante, tiene ante sí al sujeto social, con toda su carga simbólica y entramado de estigmas, expectativas, desigualdades, relaciones y necesidades, que por lo mismo, acude con el tutor para darles significado. Es bajo estos principios con los que el estudiante establece la relación con el tutor; la respuesta que este último brinde será un indicador para el alumno que le posibilite construir nuevos significados que lo mantengan en la escuela o por el contrario, desistir de ella.

No obstante, ni la tutoría vista como un programa ni el tutor como figura con funciones específicas son indispensables en las escuelas. Lo que realmente importa es la relación que se establece entre el estudiante y el profesor visto como un Otro, quién puede o no representar la figura de tutor.

Es claro que la prevención de la deserción no depende de la eficacia con que se desempeñen las funciones del tutor, ni mucho menos en la eficiencia del programa de tutorías que guíe su actuar, más bien, se halla en la relación *en sí misma*, en el diálogo entre el joven y el profesor, sin importar que éste último se caracterice de orientador, tutor o docente, ya que es a partir de esta relación donde el estudiante tendrá la posibilidad de problematizar su realidad, cualesquiera que sea esta, y con ello contrarrestar las profecías de fracaso que lo ciernen permanentemente.

Entonces, pensar la tutoría como proyecto escolar, como programa específico, como proyecto piloto, como práctica innovadora o simplemente como una actividad empírica que no responde a ningún supuesto teórico es pensar las relaciones que establecen los jóvenes en la escuela, los propósitos de éstas, sus alcances, los agentes que en éstas intervienen, los dispositivos institucionales que la facilitan o que la obstruyen, así como los fantasmas que despierten en los sujetos involucrados en estas relaciones.

Más de un profesor estará de acuerdo que para numerosos jóvenes, el bachillerato representa el primero, y en muchos casos, el último espacio, a parte de la calle, en donde aprenderán formas de relación diferentes de las que traen de casa. Este hecho, aparentemente natural, puede significar para un número considerable de jóvenes la posibilidad de contar con una red de interlocutores que amplíen su mirada del mundo, facilitando su lectura desde otros ángulos y por ello, se tenga la posibilidad de tomar decisiones sobre su vida con criterios distintos a los que la sombra de lo inexorable les tiene reservado.

Ello se vuelve especialmente delicado si el joven tiene que decidir si abandona o no la escuela, y si la abandona, pensar sobre el significado de las relaciones que estableció mientras estuvo en la escuela, lo que para efectos prácticos pueden significar, al menos en el contexto mexicano, la diferencia entre re-hacerse social y personalmente o, como ya se menciona sumarse a las filas del desempleo, perder la vida asesinado, torturado, abusado o explotado. En más de una ocasión se ha expresado por diversas fuentes que en México se vive una situación de violencia y de violación de los derechos humanos semejante a los que se presentan en países en condiciones de conflicto bélico como en Irak o Afganistán.

Por supuesto hay quienes “suavizan” este tipo de señalamiento en un juego perverso y maniqueo de cifras, discursos políticos y mediáticos. De todos modos no importa, nunca un discurso oficial, político o mediático, ha regresado a un solo joven de vuelta a la escuela, ni le ha devuelto la vida a aquellos que están atrapados en los circuitos de flujo de población de desecho. La retórica oficial, política y mediática, no se dirige a aquellos que son expulsados de la escuela por falta de apoyos económicos, sociales y afectivos, estos ya no importan, salvo en su modalidad de cifra, más bien, se dirigen a esa extensa procesión de jóvenes en desventaja dentro de la escuelas y sus familias; estos discursos tienen la finalidad de reducir el pánico y diferir la expulsión de los jóvenes del sistema educativo, es decir, para que no hagan mayor ruido, es decir, para que el asunto educativo no se vuelva un problema social y por ende, un problema político.

La tempestad está presente y nadie sale indemne; como en todo naufragio existe un saldo de víctimas y las escuelas son por excelencia la antesala de ese escenario de violencia y de violación a los derechos humanos de una gran cantidad de jóvenes que abandonan las escuelas diariamente.

Esto coloca a la tutoría en una situación complicada, ya que se considera entre sus propósitos prevenir que los estudiantes deserten de las escuelas. Complicada porque cuando se ven logros en este aspecto, por lo regular no se analizan los costos que ello trae en otros aspectos del hecho educativo, entiéndase para los docentes en lo particular y la institución escolar en lo general. Complicada cuando se ve aumentar el fracaso de la tutoría para abatir el rezago, lo que hace pensar si el problema no sólo radica en la multiplicidad de fenómenos que convergen en la ausencia y deserción de los alumnos, sino también en que quizás los propios programas de atención tutorial pueden estar contribuyendo a que los alumnos abandonen las escuelas.

Ello pondría en entredicho no sólo la viabilidad de los programas de atención tutorial, los recursos asignados a tal empresa y la actividad de los profesores y especialistas en esta tarea, sino que el mismo concepto de tutoría se vería cuestionado.

En este sentido, importaría menos los resultados que arroja la implementación de la acción tutorial y mucho más fructífero es discernir cómo se construye la actividad tutorial en una institución, dilucidar los escenarios por los que se transita y las posiciones que engendra en docentes y autoridades la revelación cruda y siniestra de

que los alumnos están en un éxodo de la escuela hacia otros lugares (¿no-lugares?), lo que en última instancia pone en entredicho la viabilidad de la escuela como institución de integración social.

La tutoría se ha presentado en las últimas dos décadas como un mecanismo para hacer frente a las problemáticas pedagógicas y organizativas que trae consigo la masificación de la escuela, así como para contrarrestar ciertos efectos perniciosos que la acompañan como las desigualdades sociales y económicas que se manifiestan en la escuela, como el rezago y la deserción escolar. En este sentido, la tutoría en el IEMS se inscribe en esta tendencia en el campo educativo; en particular, la noción de tutoría de esta institución comprende tres momentos:

En el primero, la tutoría se define desde una perspectiva filosófico-humanista centrada en la relación docente-estudiante, en donde lo que media es la actividad académica. El esquema de esta noción de tutoría se ciñe en el trabajo de asesoría académica. En el segundo momento, la tutoría se define desde una perspectiva técnico-pedagógica centrada en la relación docente-estudiante, pero que a diferencia de la primera noción, en ésta lo que media es el Programa de Atención Tutorial como marco normativo para la identificación de factores de riesgo. El esquema de esta noción de tutoría se basa en el seguimiento y acompañamiento del estudiante.

En el tercer momento, la tutoría se define a partir de una perspectiva eminentemente psicológica de carácter terapéutico-profiláctico, desde la cual se definen ciertos tipos de intervención médica, psicológica y pedagógica. A diferencia de los dos esquemas precedentes, en este tercer momento la tutoría se convertirá en un dispositivo de intervención directa hacia los estudiantes, a cargo de grupos especializados. Si bien este tipo de tutoría también se basa en el seguimiento y acompañamiento del estudiante, ahora el docente se convierte en un simple agente de observación y registro de las actitudes y conductas de los alumnos, al mismo tiempo se vuelve objeto de observación y registro por parte de estos grupos especializados.

A continuación se presentan los diferentes momentos y escenarios por los que ha transitado el IEMS en la conceptualización y operación de sus propuestas de tutoría, los propósitos de cada una de ellas que no siempre tuvieron las mismas intenciones y alcances, así como los mecanismos institucionales para instrumentarlas en las preparatorias.

La tutoría como relación pedagógica

En el documento *Preparatoria Iztapalapa I*, se definía a la tutoría con el nombre de *asesoría*. Textualmente se mencionaba que:

Todos los estudiantes tendrán asesorías permanentes para la solución de los diversos problemas académicos que se les presenten, en los primeros semestres estas asesorías desempeñarán también otras importantes funciones, entre ellas: reforzar la motivación de los estudiantes, darles orientaciones pedagógicas necesarias para que puedan estudiar de manera efectiva, indicar trabajos especiales para la solución de problemas de aprendizaje específicos, resolver dudas, etcétera. En los primeros dos o tres semestres cada estudiante tendrá dos medias horas de asesoría semanal obligatorias, una con un profesor del área de matemáticas y ciencias naturales, y otra media hora con un profesor de humanidades e historia. Conforme el estudiante avance en su capacidad de estudiar autónomamente, estas asesorías irán espaciándose; previsiblemente, en

los últimos semestres será suficiente con una o dos medias horas cada quince días.⁸²⁴

Como puede verse, en este primer planteamiento no aparece mencionado el concepto de tutoría, sino el de asesorías, las cuales tendrían un propósito **estrictamente académico***, es decir, abocado exclusivamente a los asuntos de enseñanza y aprendizaje. Los fenómenos de ausencia y abandono escolar no se mencionan como parte del quehacer de la asesoría académica. Lo más lejos que va este planteamiento es el reforzamiento de la motivación de los alumnos y la consideración de trabajos especiales para la solución de problemas específicos.

Otro aspecto a resaltar es que la asesoría académica se establecía como obligatoria dentro de la carga de trabajo del docente (15 horas a la semana), así como para la organización del trabajo académico de los estudiantes (dos medias horas de asesoría semanal en algunas asignaturas). Un aspecto importante, para ubicar lo anterior, era que los estudiantes tenían la libertad de escoger el horario para tomar asesoría (tutoría). Así lo expresa Angeles Marín, ex alumna de la segunda generación de la Preparatoria Iztapalapa I, quien hace una analogía entre la preparatoria con la universidad en la cursó estudios profesionales:

En la UAM Iztapalapa, se me dijo que había tutorías si nosotros así lo elegíamos. Dijeron que ellos estaban abiertos y dispuestos a ayudarnos en las cosas que no entenderíamos. Entonces dije, <esta es mi casa>, porque en la preparatoria así era. Ahora me parece que ya se da un horario designado, o sea, a fulanito le toca hoy y a tal hora. Anteriormente, tú podías elegir el horario en el cual acudir a tutoría.⁸²⁵

Si bien este esquema de asesoría (tutoría) está presentado en términos estrictamente pedagógicos y organizativos en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se debe dejar escapar el trasfondo filosófico que Pérez Rocha suponía debía nutrir la práctica de la asesoría en la preparatoria. La asesoría (tutoría) como respuesta a la educación industrializada deviene como discurso subversivo de carácter humanizador; por ello señala que:

Se debe partir de la convicción de que la educación es esencialmente un proceso humano, un proceso entre seres humanos y con un profundo sentido humano, el reto es rehumanizar ese proceso, que significa establecer relaciones interpersonales claras, frecuentes, intensas y directas pero esto no se puede dar cuando el maestro tiene que atender a 50 estudiantes y no vuelve a tener contacto con ellos hasta la siguiente clase.⁸²⁶

Estos planteamientos fueron recuperados en el documento Propuesta Educativa, que sirvió como modelo educativo para las 15 preparatorias que se abrieron en 2001. Y al igual que como ocurrió con el curriculum y la evaluación de los aprendizajes, el IEMS elaboró un documento llamado *La tutoría en el SBGDF* para ampliar las nociones de tutoría de cara a la apertura de las nuevas preparatorias y con ello, dotar a los docentes de nuevo ingreso de más referentes para elaborar su tarea como tutores.

⁸²⁴ IEMS, *Preparatoria Iztapalapa I, op. cit.*, Pág. 81.

* Como ya se mencionó, el propósito fundamental de la asesoría (tutoría) era el establecimiento de una relación personalizada entre el docente con el estudiante, de carácter dialógico, para propiciar en el estudiante el desarrollo de su pensamiento crítico y una paulatina autonomía para el estudio de sus materias. Criterios vinculados con el concepto de aprender a aprender, que se derivan de la reforma educativa de 1973 y también del discurso de la UNESCO sobre los cuatro pilares de la educación inscritos en el informe de Jacques Delors.

⁸²⁵ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo, op. cit.*, Pág. 106.

⁸²⁶ *Ibidem.* Pág. 33.

En este documento se afirmaba que la tutoría tenía como objetivo:

Establecer las condiciones de apoyo y seguimiento para que el alumno concrete paulatinamente su formación académica y personal a través de la exposición de ideas, comentarios y preguntas que se generen en la clase o en el estudio personal. En un sentido más amplio, en la tutoría el alumno sintetizará, organizará y reelaborará las experiencias y conocimientos que adquiriera en los otros espacios de trabajo académico mediante el diálogo con el tutor. Las tutorías favorecen el aprendizaje personalizado, propositivo, autónomo y placentero, hacia una formación crítica científica y humanística.⁸²⁷

Como puede notarse, en este texto se mantiene la premisa de que la tutoría (la asesoría como término empieza a ser desplazada) tiene un carácter estrictamente personalizado, centrado en el aprendizaje del estudiante y cuya base es el diálogo con el tutor. Ahora bien, es necesario resaltar que este texto hace hincapié en un aspecto fundamental, a saber, *que la relación entre el estudiante y el docente está mediada por el conocimiento que se desprende del currículum*, afirmándose que el aprendizaje es una construcción social que comprende el pensamiento, los hábitos, las actitudes, los valores, la capacidad de relación personal y la motivación; todo en su conjunto contribuye al desarrollo personal del estudiante.⁸²⁸

Con relación al método, el documento expresaba que el docente tenía que propiciar la relación con el alumno, centrando la discusión en lo qué aprende y cómo aprende los contenidos de sus diferentes asignaturas, a partir de ello, se motivaría al estudiante a presentarse en las tutorías con preguntas previamente formuladas o con algunos temas esbozados para su discusión en la sesión con el tutor. A partir de ello, el tutor ayudaría a su tutorado a reformular sus interrogantes, a identificar y localizar información pertinente en diferentes fuentes:

“Lo que interesa no es tener sólo los resultados correctos, sino desplegar un proceso de pensamiento activo y constructivo que permita al joven resolver con ello distintos tipos de problemas”.⁸²⁹ En cuanto a la figura del tutor, ésta se planteaba consustancial a la enseñanza del docente y el conocimiento que tuviera del estudiante: “Enseñar es ayudar a aprender y para ello el profesor requiere de un buen conocimiento del alumno y en particular de conocer sus ideas previas, sus potencialidades, su estilo de aprendizaje, su motivación, hábitos, actitudes y valores frente al estudio concreto de cada tema”.⁸³⁰

En primera instancia este enunciado sigue la línea discursiva que se venía manejando sobre la tutoría y su centralidad en los procesos formativos. Sin embargo, visto con más detenimiento, este planteamiento conlleva una flexibilización de la función docente de corte psicologista para poder ligarlo, entonces, a la función tutorial.

La consecuencia de ello fue que, paradójicamente, al querer flexibilizar la función del docente para fusionarla con la actividad tutorial se abrió paso a un estado de indefinición identitaria que lo acompañaría desde entonces. ¿El profesor del SBGDF es docente o es tutor? ¿Ambas o ninguna? La institucionalización de esta figura no vendría de la práctica del profesor (esta era su consecuencia), ni del modelo educativo (este era su referente ideológico), sino del contrato laboral.⁸³¹

⁸²⁷ IEMS, (2001), *La Tutoría en el SBGDF*.

⁸²⁸ Ibidem.

⁸²⁹ Ibidem.

⁸³⁰ Ibidem.

⁸³¹ Durante el desarrollo del IEMS se han establecido en el contrato laboral diferentes definiciones de la figura del profesor, desde la de prestador de servicios profesionales con funciones de docente y tutor, hasta la ocurrencia de

¿Cómo era vivida la tutoría desde este primer planteamiento?

Primero que nada es indispensable señalar ciertas características de los jóvenes que acudían a las aulas de la preparatoria Iztapalapa I y que no se diferenciaban en gran medida del resto de los que acudieron a los otros quince planteles una vez que abrieron sus puertas. Leticia Vargas, primera coordinadora (directora) que tuvo la Preparatoria Iztapalapa I, expresa sucintamente esta situación, en el marco de una salida de estudiantes a algunos sitios de la Ciudad de México:

Trepábamos a todos los muchachos del turno matutino a un recorrido de visita guiada, que en algún momento se coordinó con el INAH y luego con el INBA. Llegábamos al lugar designado para iniciar recorridos con una guía por Coyoacán, Centro Histórico, Bellas Artes, la Alameda, Tlatelolco y tantos otros sitios de interés. Lo que a mí verdaderamente me quitaba el aliento, algo que nunca se me va a olvidar fue la visita a Bellas Artes. Bajamos con nuestros jóvenes y bueno, saludo a la guía. <Cómo está usted, buenas tardes. Aquí está el grupo> Echamos a andar la guía y yo, cuando volteo y veo a los chavos inmóviles frente a la entrada de Bellas Artes les digo:

- ¿Qué pasa?
- Este... ¿Realmente vamos a poder entrar?
- Pues claro que vamos a poder entrar.
- ¿No nos van a decir nada?
- No, no.
- Bueno.

Temerosos entraron en Bellas Artes, hicimos el recorrido por la exposición de joyas Cartier y después de ahí nos tocaba pasar a la Alameda. De repente las niñas me dijeron, <Podemos ir al baño>; <Sí, claro>. Entraron y era más de tocar, de ver los baños, a otros los miraba sentados en las bancas, frotando una y otra vez los pasamanos de bronce, algunos más asomados desde el tercer piso del lobby de Bellas Artes con un rostro de incredulidad. Cuando les dije, <bueno ya vámonos>, ellos contestaron al unísono: <No nos queremos ir, queremos quedarnos aquí> <¿Haciendo qué?>. <No. Nada, sentados>. ¡Sentados en Bellas Artes! Viéndolo por dentro porque no daban crédito, era la primera vez que entraban a Bellas Artes, que recorrían la Alameda, no conocían Coyoacán, el templo de San Francisco, Tlatelolco, no conocían nada fuera de Iztapalapa.⁸³²

Esta experiencia lleva a preguntarse sobre la privación de experiencias y relaciones sociales y culturales a las que estaban sujetos estos alumnos, así como a las carencias en el capital cultural (ese acercamiento a ciertos bienes culturales que disponen al sujeto para el aprendizaje). También hay que preguntarse por el capital social de los sujetos mencionados que al parecer no trasciende los límites territoriales de la demarcación en donde viven y que los constriñen a un conjunto de relaciones que poco favorecen a su desempeño académico y su desarrollo personal (el papel de la familia se evidencia muy limitado). Y qué decir de la pregunta sobre su capital económico, ligada a los dos capitales anteriores y que resulta determinante en la continuidad y permanencia de los jóvenes en la escuela.

Igualmente, surge la pregunta acerca de lo bien o mal armados que llegan estos estudiantes al salón de clases, a la asesoría académica y a la escuela en general.

nombrarlo en el contrato colectivo de trabajo *docente-tutor-investigador*. La dimensión de investigador, por ejemplo, no tiene ningún soporte pedagógico, institucional, normativo ni administrativo para incorporarlo en dicho contrato.

⁸³² IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo, op. cit.*, Págs. 61 y 62.

¿Con qué elementos pueden recrear un cuento en la materia de literatura, por ejemplo *El viejo y el mar* de Hemingway? Para un joven que ha tenido las condiciones de ir al mar, de pisar la arena, de experimentar el olor de una ostra, de ver las diferentes tonalidades del cielo reflejado en el agua, de sentir el movimiento de las olas y sus cambios a lo largo del día; de adentrarse en el agua salada, sentir su densidad y de experimentar que entre más camina más grande se hace el mar y más pequeño su cuerpo, el cuento de Hemingway, le facilitará hacer una lectura de comprensión.

Para aquellos jóvenes que jamás han salido de su territorio inmediato, en la mayoría de los casos, el cuento estará a mil leguas de su interés porque no es a fin a su experiencia. En todo caso, el acercamiento al texto será un requisito educativo y su lectura, en el mejor de los casos se efectuara en el nivel de la decodificación logográfica o fonológica, paso previo para la comprensión lectora.

La pregunta en todo caso es: ¿Con qué elementos llegan los estudiantes a sus sesiones de tutorías si de antemano deben formular preguntas sobre saberes en los que a priori existen reducidos elementos para su apropiación?

No hay que echar por la borda la afirmación de Tabaré Fernández, cuyo estudio sobre las clases sociales y el sistema educativo en América Latina señala contundentemente que:

Quando la estructura social conlleva grandes niveles de desigualdad, las escuelas tienden a estar más segmentadas entre las clases sociales y, por tanto, también entre los aprendizajes. La desigualdad en el campo económico tendría externalidades negativas sobre el campo educativo que terminaría revirtiéndose sobre el campo económico, consolidando un círculo vicioso de perpetuación de la desigualdad y del subdesarrollo.⁸³³

La experiencia concreta de la tutoría en esta primera etapa estará marcada por la presencia de un joven con muchas desventajas educativas, que traslucían su vida precaria y su reducido interés por una escuela que buscaba solventar, a través de la tutoría (asesoría académica), las deficiencias formativas de los alumnos. Algunas expresiones de ciertos actores permitirán entender, desde cierto ángulo, los posibles significados que se le asignaban entonces a esta actividad.

¿Para qué se asiste a la tutoría? Preguntaba una profesora de POE a sus estudiantes, los cuales respondieron:

¡Para ver cómo vamos en la material!, ¡Para preguntar lo que no entendimos en clase!, ¡Para recuperar la clase a la que no fuimos!, ¡Para entregar tareas!, ¡Para platicar con el maestro sobre algunos problemas que tengamos! Y ante la pregunta de cómo usar eficientemente el espacio de tutoría, los mismos estudiantes contestaron: “¡Asistiendo cuando me toca asistir!”⁸³⁴

La tutoría en este momento representaba para los estudiantes dos cosas: por un lado, un espacio de vinculación con la clase para la entrega de trabajos y comentarios sobre los temas abordados en el aula. Pero por el otro, se iba convirtiendo rápidamente en un lugar para abordar problemas personales. Esto no es cosa menor, porque con el tiempo, fueron los estudiantes los que desbordaron con sus propias historias los límites establecidos para la tutoría en el sentido de asesoría académica.

⁸³³ Tabaré Fernández, Aguerre (2007), *Distribución del conocimiento escolar*, Pág. 413.

⁸³⁴ María del Socorro Martínez Arango, *La Tutoría*. Pág. 82.

Además, ante la pregunta de cómo usar eficientemente la tutoría, los estudiantes no dijeron nada que respondiera al cómo emplear la tutoría, pero al mencionar que era asistiendo cuando les correspondía, estaban reconociendo, quizá sin saberlo, que la Propuesta Educativa y su propuesta de asesoría académica sólo tenían sentido si el estudiante decidía presentarse en el espacio.

Vista la tutoría desde otro ángulo, un profesor de Filosofía al respecto de las primeras experiencias que tuvo como tutor en el plantel Iztapalapa I reconoce que:

La otra parte difícil es la tutoría, porque muchos maestros no saben qué hacer en tutoría. Sabíamos que había clases, trabajo en aula. Pocas clases en general con miras a que los estudiantes se hicieran autodidactas. Y había espacio aquí para que estuviéramos de tiempo completo para que los estudiantes pudieran venir. Pero, ¿tenían que venir a sentarse?; ¿tenían que venir a hacer tarea?; ¿tenían que venir a mostrar su aprendizaje? La tutoría poco a poco se fue construyendo. Hay un diálogo con nuestros estudiantes. Nosotros damos nuestras clases para que haya un diálogo. Ellos tienen el espacio de la tutoría y pueden venir a mostrarnos su aprendizaje. Eso hace que los estudiantes rompan con muchas cosas y brinquen a una posibilidad real de crecer como personas. No digo que aquí, literalmente lo hagan, pero sí creo que les da una idea de cómo pueden crecer académicamente en este modelo. Cuando un estudiante llega aquí en primer semestre y se entera que tiene que venir y sentarse ante un maestro y exponer sus propias ideas, al principio le resulta muy difícil, pero cuando lo logra, es un crecimiento enorme. Realmente hay alguna posibilidad de poder criticar, en el sentido correcto de la palabra, de cuestionar al maestro, de querer indagar más sobre cada una de las materias.⁸³⁵

Las palabras de este profesor expresan, entre otras cosas, una correspondencia entre los planteamientos de la primera propuesta de tutoría y su experiencia como tutor, en el sentido de ceñir la práctica tutorial a lo estrictamente académico, además de subrayar el aspecto personalizado de la tutoría en el marco de una relación docente-alumno en la que media el conocimiento de la materia, del cual se deriva el crecimiento académico y personal del joven tutorado.

Esto se puede relacionar con el planteamiento que hace Patricia Viel sobre el papel del tutor:

En síntesis, el tutor es un docente, porque la centralidad de este trabajo es pedagógico y de mejora de la enseñanza, comprometido con la escuela inclusiva porque sólo desde ese compromiso su tarea será un aporte a la mejora de la institución; con disposición para la escucha atenta de los jóvenes, puesto que necesitamos entender cuál es el significado que le otorgan a la escolaridad; con apertura para integrar otros enfoques de enseñanza; con actitud reflexiva y de formación permanente porque es aprendiendo en distintas situaciones, a veces complejas y también inéditas, como podemos tuturar.⁸³⁶

Un ángulo más crítico sobre la tutoría lo expresa Francisco Cañón, ex profesor de la misma academia de filosofía:

El dar tutorías es algo parecido a cuando empiezas a dar clases, es enfrentarse a ciertas realidades e irse adecuando en el camino. Las tutorías son agradables, pero muy difíciles de aplicar cuando tratan de ser exclusivamente académicas,

⁸³⁵ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Págs. 86 y 87.

⁸³⁶ Patricia Viel, op. cit., Pág. 67.

porque los estudiantes se presentan sólo para cubrir su asistencia, sin haber hecho ningún trabajo previo, sin llegar a plantear dudas o bien para consultar algún problema a resolver. Recuerdo que nuestro primer formato de las tutorías preguntaba ¿Por qué vienes a tutoría? ¿Qué es lo que quieres trabajar? Eso da cuenta de que siempre es muy difícil romper la idea de que el estudiante esté a expensas del maestro.

Actualmente percibo que las tutorías van a la baja, probablemente por lo difícil que es implementarlas y hacer que los estudiantes asistan a ellas regularmente y motivarlos, eso en cierto modo decepciona. Lo delicado es que si por estas mismas razones se van poniendo sustitutos alternativos como las horas de estudio, que ya existen, saldremos todos perdiendo. Algo muy interesante en este proyecto y que no hemos sabido instrumentar perfectamente es el siguiente: cómo hacer que el estudiante se autoresponsabilice de su proceso de aprendizaje, cómo hacer que trabaje sin llegar a una coerción tradicional, a un sistema de castigo, pero tampoco a una laxitud tal que cada quien haga lo que quiera. El problema es cómo lograr que los chavos vayan avanzando pero responsabilizándose, sin delegar más de lo debido en su tutor.⁸³⁷

Aquí, el profesor pone sobre la mesa dos problemáticas que se presentaban de forma permanente, no sólo en el plantel Iztapalapa I, también en el resto del SBGDF, la viabilidad de la tutoría, la cual descansaba, por un lado, en la asistencia regular del estudiante, y por el otro, una vez presente, en el sentido que debía mantener la tutoría para que no se desbordara hacia otros propósitos más allá de lo plantado en el modelo educativo. Sin duda el problema del rezago y el ausentismo se instaló rápidamente como fenómeno creciente en todo el SBGDF, y la tutoría se volvía el objeto de cuestionamiento y con ello, el papel del profesor en tanto figura con un soporte identitario “flexible” como se mencionó anteriormente.

Los mecanismos de gestión paralelos a la tutoría

Pese a lo antes dicho, es necesario advertir que la tutoría no tenía un soporte institucional fuerte. No existía un área dentro de la Dirección Académica que diera atención particular a los procesos de la tutoría, como sucedía con la evaluación, el curriculum y la formación docente. Por lo tanto, tampoco había un programa que orientara y organizara la actividad tutorial y a través del cual se le diera seguimiento, todo ello a pesar de la importancia que guardaba la tutoría en la propuesta educativa y porque tenía tiempo específico dentro de la carga de trabajo de docentes y estudiantes.

La tutoría se gestionaba, a nivel central, por la iniciativa y conducción de la Dirección Académica, ya sea por su titular o por alguno de los responsables de las subdirecciones a su cargo, principalmente por el área de formación, investigación y proyectos, así como por la de evaluación (la subdirección académica que derivó después en la curricular poco o nada se le consideraba al respecto).

En las preparatorias la gestión de la tutoría se había delegado en la figura del coordinador quien, de acuerdo a su afinidad o distanciamiento con la Dirección Académica, replicaba las propuestas que emanaban de esta área con el grueso de las academias para su consideración e instrumentalización. Y aunque en este periodo fueron muy escasas las iniciativas de la Dirección Académica para enfrentar los crecientes problemas de rezago y deserción, de manera informal (o si se quiere, sin el

⁸³⁷ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Págs. 93 y 94.

consenso del total de los coordinadores de los planteles y de la Dirección General) se desarrollaron dos mecanismos paralelos a la práctica tutorial.

Estos mecanismos, al igual que como sucedió con la evaluación de los aprendizajes, que se suponía tenía un carácter personalizado, se le incorporaron dispositivos para hacerla colectiva, con la modalidad de Comité Tutorial, el cual funcionaba parcialmente en el SBGDF. En los planteles en los que se adoptó esta idea, el comité funcionaba con un grupo de profesores que impartían asignaturas de un mismo semestre que se reunían para planear y organizar diversas estrategias de atención al estudiante de manera individual y grupal.

La ausencia de criterios institucionales, así como la falta de experiencia y formación en este tipo de tareas que rebasan la práctica del profesor del nivel medio, conducía a cualquier tipo de resultados; desde aquellos en los que los profesores se organizaban para orientar de forma sistemática a un estudiante en el estudio y regularización de un conjunto de materias en las que se encontraba rezagado, hasta aquellos en los que el comité adquiría la forma de juicio sumario en donde se discutía si el estudiante tenía derecho o no a continuar estudiando en la preparatoria por razones de desempeño o disciplina. Este punto resultaba absolutamente fuera del marco de la institución y de la Propuesta Educativa, ya que en ésta última se mencionaba explícitamente que los profesores no contaban con atribuciones para admitir o expulsar estudiantes.⁸³⁸

El segundo mecanismo, ligado estrechamente con el del comité tutorial estaba representado por la figura de Tutor Integrador. Esta figura la desempeñaba un docente que estaba al tanto de la trayectoria académica de un estudiante durante todo el bachillerato. Ello implicaba que el Tutor Integrador estuviera en permanente comunicación con los profesores de dicho estudiante para intercambiar información sobre el avance que mostraba en sus materias, así como para coordinar acciones para atender problemas de rezago que éste manifestara. Como no era una figura establecida institucionalmente, el ejercicio del Tutor Integrador dependía de la voluntad del docente para desempeñar este papel, así como de la selección que hiciese el estudiante del tutor de su preferencia. Sobra decir que la irregularidad del estudiante a las sesiones de trabajo con el tutor integrador era tanta o más marcada que con sus tutores de asignatura.

Sin embargo no hay que echar por la borda que tanto el Comité Tutorial como el Tutor Integrador fueron dos esfuerzos legítimos por trascender la condición solitaria del tutor (asesor), así como de incorporar una forma de trabajo colectiva para llevar a la práctica un conjunto de estrategias para apoyar las trayectorias académicas de los estudiantes.

Los mecanismos de apoyo a los estudiantes (atención de la deserción)

Durante el periodo que comprendió el inicio de las actividades del SBGDF hasta 2005, el IEMS puso en marcha un conjunto de mecanismo para fortalecer las condiciones de seguridad social y pública de las preparatorias, con el propósito de prevenir y atender el rezago y la deserción de los estudiantes en los 16 planteles del Sistema.

En 2003 el Instituto tramitó la incorporación de los estudiantes al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), con base en el decreto presidencial publicado en el Diario oficial de la Federación el 14 de septiembre de 1998, afiliándose a 7971 estudiantes en 2003,

⁸³⁸ IEMS, *Propuesta Educativa*, op. cit., Pág. 18.

5656 en 2004 y 5427 en 2005.⁸³⁹ Asimismo, el Instituto estableció un conjunto de acuerdos y convenios con distintas instituciones* para la canalización de estudiantes que presentaban algún tipo de problemática de salud física, mental y emocional, así como para responder a la demanda de orientación vocacional y laboral.

A partir estos convenios se conformó dentro del IEMS un protocolo normativo e informacional que se denominó Mesa Interinstitucional a través de la cual los estudiantes que así lo solicitaran podrían ser canalizados a los centros y dependencias suscritos en dicha Mesa.

Cuentan entre las acciones de este periodo las tareas llevadas a cabo para prevenir el delito dentro y fuera de los planteles, las cuales llevó a cabo el IEMS en coordinación con los sectores de seguridad pública del GDF y las Direcciones de Seguridad Pública de las Delegaciones. Las acciones que se llevaron a cabo iban desde evitar que en los comercios cercanos a los planteles se vendiera droga y alcohol a los estudiantes; se brindaron pláticas, obras de teatro y sociodramas a los padres de familia y estudiantes sobre cómo prevenir incidentes delictivos. Y por supuesto, el famoso y nacionalmente extendido programa de Mochila Segura, es decir, el cateo de los estudiantes de forma aleatoria al entrar a la preparatoria.

Por último, debe mencionarse el Programa de Fomento a la Salud aplicado en los 16 planteles que se fundamentaba en la prevención, atención de primeros auxilios y canalización de estudiantes a las instancias antes mencionadas. Para operar este programa se contrato a dos médicos especializados en primeros auxilios por preparatoria, cuya función se concentra en la elaboración de expedientes médicos de los estudiantes, a partir de la detección de padecimientos que requiriesen canalización a instituciones de salud; lo mismo podían atender casos de emergencia que participar y coordinar actividades de prevención y orientación sobre temas de sexualidad, violencia familiar, enfermedades respiratorias, diabetes, salud mental y nutrición.⁸⁴⁰

Con estas acciones promovidas e instrumentadas por el IEMS se puede identificar el nacimiento de un conjunto de mecanismos de monitoreo y control de las actitudes y conductas de los estudiantes bajo el argumento de prevenir posibles riesgos en su salud física, mental y social, que pudiesen poner en riesgo su continuidad y permanencia en la escuela. Son los primeros indicios de la institución de adoptar la seguridad como principio de organización social. Aunque en este caso se ve una combinación de enfoques de seguridad pública, ciudadana y humana. No deja de llamar la atención que el operativo Mochila Segura se incorpore en las medidas de apoyo del IEMS, en el mismo periodo en que el GDF adopta las recomendaciones de Rudolph Giuliani, promotor de la doctrina de la Tolerancia Cero.

Si alguno de los estudiantes solicitaba de forma individual, por vía de sus padres o por recomendación de un profesor algún tipo de atención frente a una situación de “vulnerabilidad”, ahí estaban los médicos, las fuerzas de seguridad pública y las instituciones de salud mental y física, así como los organismos de orientación vocacional para brindar la atención pertinente y oportuna.

⁸³⁹ IEMS (2006), *Memoria de Actividades 2000-2005*.

* Entre las instituciones con las que se elaboraron dichos convenios estaban el Instituto de Asistencia e Integración Social del Gobierno del Distrito Federal (IASIS); los centros de servicios psicológicos de la Facultad de Psicología de la UNAM, la Secretaría de Relaciones Estudiantiles de la Facultad de Odontología y el Centro de Orientación Educativa (COE), también de la UNAM. Asimismo, se establecieron convenios con el Centro de Nacional Modelo de Atención, Investigación y Capacitación para la Rehabilitación e Integración Laboral; los Servicios de Salud Mental del Distrito Federal (SERSAME); el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, y con ONG's como SIPAM, La Manta de México AC, GIRE, entre otras.

⁸⁴⁰ Ibidem.

Si bien estos mecanismos de monitoreo de actitudes y comportamientos, establecido a la manera de convenios y programas institucionales, no tenían una relación directa con la práctica de la tutoría durante este periodo, no cabe duda que con el paso del tiempo fueron tomando mayor fuerza; inclusive se volvieron mecanismos cada vez más necesarios en la medida en que aumentaban los casos de rezago, deserción y violencia en los planteles del SBGDF. Por ello, no parece extraño que en un momento dado la tutoría y los programas que se derivaban de estos convenios llegasen a articularse en un mismo programa.

La condición de la tutoría: la asistencia

Antes de que llegasen estos cambios, la tutoría tal y como se había planteado originalmente podía considerarse un espacio de trabajo que brindaba frutos y éxitos de manera muy evidente en la formación de los estudiantes y satisfacción en el docente, esto siempre y cuando se cumpliera una sola condición... *que el estudiante asistiera a las tutorías.*

En otras palabras, la tutoría iba por un lado y los fenómenos relacionados con el rezago, el ausentismo y el abandono escolar por otro. La tutoría, junto con la clase se habían convertido en un asunto centrado más en la demanda en el marco de una oferta obligatoria y ampliamente extendida, pero sólo quienes asistían a ella podían entender lo que significaba una educación personalizada, la apertura a la diversidad y la atención de la desigualdad. Los que no asistían a las tutorías, como al resto de los espacios de trabajo académico se veían privados de esta experiencia y yacían como acróbatas, en la cuerda floja, entre el rezago y la deserción.

De ello da cuenta la academia de matemáticas a través de su consultor en un documento que data de 2004⁸⁴¹:

Salvo por la baja asistencia de los alumnos y el tiempo tan corto que está destinado a cada uno de ellos, en torno a la tutoría no sentí una gran preocupación por parte de los maestros, cuando el alumno asiste a la tutoría ésta funciona bien y creo que hay consenso en torno a su necesidad y su utilidad. Hasta el momento es el espacio en donde el maestro puede revisar junto con el estudiante su nivel de comprensión de los temas vistos en clase, resolver dudas y explicar de forma personalizada lo que el alumno no ha entendido. En ocasiones la tutoría también sirve para conocer más profundamente al estudiante y muy frecuentemente el alumno ve en ella un espacio en el cual encuentra un adulto que lo escucha, se interesa en sus problemas personales y le da orientación.

Hasta aquí parece haber cierta coincidencia con las anotaciones que hacen los dos filósofos antes mencionados sobre los beneficios que trae consigo la tutoría. No obstante, cuando se aborda el tema del rezago es cuando se toca el aspecto medular de lo que deja de lado la tutoría, es decir, a los estudiantes que no asisten a ella. Struck agrega:

El problema del rezago es quizá el más preocupante de nuestro sistema y en particular en la materia de matemáticas... actualmente el índice de rezago es aparentemente alarmante. Sin embargo, la opinión de los maestros parece indicar que entre la mayoría de los alumnos que asisten regularmente a sus clases y tutorías el problema es mínimo. "Para poder abordar adecuadamente este problema

⁸⁴¹ Francisco Struck Chávez, *Diagnóstico de la academia de matemáticas. op. cit.*

habría que empezar por definirlo bien, en un sistema educativo que tiene como principio el que los alumnos deben avanzar a su ritmo, y que reconoce que cada estudiante tiene un ritmo distinto de aprendizaje, el rezago no puede definirse simplemente en términos numéricos.

En las estadísticas sobre rezago están envueltas muchas situaciones, entre otras: *los que desertaron de la escuela, los que desertaron de la materia, los que no entran a clase regularmente*, los que entran sólo para pasar lista, los que deciden hacer sus estudios en un ritmo más lento, y los que entran, cumplen pero no avanzan. Otro caso común tiene que ver con la actualización de datos en servicios escolares.

¿Porque los alumnos no asisten a clase, por qué no tienen interés por la materia, por qué no se comprometen con el estudio, por qué les importa más la C que el aprender? Es claro que las razones son múltiples, la falta de perspectivas en la vida, el ambiente familiar, la cultura que los rodea, los valores sociales que se les han inducido, las preocupaciones propias de la adolescencia, la gran diferencia entre los métodos de enseñanza y el ambiente de las secundarias con los de nuestras escuelas, y muchas otras.

¿Cómo formar hábitos de estudio, cómo fomentar el interés científico, la conciencia social, la actitud crítica, como lograr la autodisciplina, qué hacer para despertar en los estudiantes la pasión por la cultura, cómo lograr que sientan la satisfacción que da el conocimiento, el placer que proporciona el arte, qué hacer para que sientan orgullo por lo que aprenden y saben, para que aprecien la seguridad que da el saber?

Estos son los grandes objetivos de nuestro sistema educativo, y siento que aunque la mayoría de los profesores estén preocupados por lograrlos, *no hay una estrategia institucional para abordarlos.*⁸⁴²

La cita pone de relieve dos puntos fundamentales del momento que vivía la institución en ese momento. Por un lado, reitera que cuando los estudiantes asisten regularmente a clases y a la tutoría el problema del rezago es mínimo, pero más importante aún, al describir los asuntos que envuelven el problema del rezago, Struck hace hincapié en que en éste inciden entre otras cosas, la deserción de los estudiantes ya sea de la escuela o de la materia o simplemente su asistencia irregular. Aspectos que no tienden a considerarse en las estadísticas y que se meten todos en un mismo paquete para cuantificar el rezago, difuminando así el verdadero problema: los estudiantes se ausentan cada vez más de los espacios escolares.

El segundo punto que subraya el consultor de matemáticas se relaciona con la pregunta sobre el por qué los estudiantes no entran a clases y en general, por qué no muestran interés por el aprendizaje. Si bien Struck y el resto de la academia de matemáticas consideran que el problema se relaciona, principalmente, con las actitudes de los estudiantes frente a la escuela, el estudio y el aprendizaje, al final pone sobre la mesa un problema de mucha mayor envergadura: en ese momento la Institución no cuenta con una estrategia global para desarrollar los procesos adecuados para alcanzar sus propios objetivos.

El problema podría plantearse de la siguiente forma: si la tutoría y con ello la atención personalizada, con su trasfondo dirigido a la diversidad de aprendizajes (estilos, ritmos, puntos de partida, contextos y lugares de resignificación) así como la

⁸⁴² Ibidem. El subrayado es mío.

conciencia de las condiciones de desigualdad con la que se presentan los estudiantes a la escuela (capital cultural, social y económico), solamente funcionaba exitosamente con aquellos estudiantes que asistían a sus espacios formativos, ¿qué la diferenciaba de la escuela tradicional en lo referente a la reproducción de las desigualdades sociales? En nada. Con tutoría, sin tutoría o a pesar de la tutoría, los estudiantes seguían ausentándose de los espacios de trabajo académico.

Visto desde otro lugar, si la tutoría producía un alumno atento de su aprendizaje a diferencia de aquel que sólo se presentaba a clases o ni siquiera a éstas, ¿No se estaban formando involuntariamente una clasificación entre los estudiantes: a) una élite que por gozar de ciertas condiciones favorables asiste a clases, tutorías y demás espacios académicos, b) otra que sólo asiste a clases, c) una más que sólo se presenta a la escuela pero no acude a las aulas y d) aquellos que ya no caben en esta clasificación porque ya no asisten a la escuela?

De ninguna manera puede hacerse responsable a los docentes por esta situación en caso de verificarse, sin embargo, habría que repetir con Struck que la institución no tenía una estrategia en ese momento, no sólo para alcanzar sus objetivos educativos, tampoco para atender los problemas que para entonces se asomaban con fuerte insistencia en todos los planteles: la ausencia recurrente de los estudiantes de sus materias y crecientemente de la escuela.

La tutoría como gestión del riesgo

Con el cambio en la titularidad en la Dirección Académica entre 2003 y 2004, el nuevo equipo de trabajo con el respaldo de la Dirección General, llevó a cabo el diagnóstico pedagógico⁸⁴³ en los 16 planteles del SBGDF, el cual aplicó cuestionarios a toda la planta docente, así como a más de la mitad de los estudiantes, sobre los rubros de evaluación de los aprendizajes, curriculum (objetivos de aprendizaje) y tutoría. Asimismo, se efectuaron entrevistas a todos los profesores del Sistema en función de los ejes temáticos antes mencionados.

Las entrevistas y cuestionarios aplicados a docentes, así como las preguntas realizadas a los estudiantes de todas las preparatorias, en lo que a la tutoría respecta, arrojaron los siguientes resultados:

El 68 por ciento de los docentes señaló que brindaban una sesión de tutoría a la semana, el 22 por ciento dos veces en este mismo periodo, mientras que el 6 por ciento cuatro o más veces a la semana y sólo el 3 por ciento lo hacía 3 veces. El tiempo promedio en la que se impartía la tutoría era de media hora y no de quince minutos como se estipulaba en la Propuesta Educativa. Asimismo, los docentes manifestaron que la tutoría se brindaba a los estudiantes de forma individual, correspondiendo a lo señalado en la Propuesta. Sin embargo, existía una tendencia creciente de impartir la tutoría de manera grupal (26 por ciento). Opinión que compartían los estudiantes (35 por ciento).

Por otro lado, los profesores expresaron que existía una diversidad de formas de concebir la tutoría, ello implicaba que su papel de tutores se interpretara de diferentes formas. El 54.72 por ciento creyó que el tutor tenía que acompañar al estudiante permanentemente en la búsqueda de soluciones de problemas derivados del proceso de enseñanza y aprendizaje. El 24.72 por ciento pensó que el tutor tenía que construir junto con el estudiante estrategias adecuadas a las necesidades académicas de éste.

⁸⁴³ IEMS, *Síntesis del Diagnóstico Pedagógico del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*, op. cit.

Mientras que el 12 por ciento estaba en el entendido que la función del tutor era orientar al estudiante para que definiera sus aspiraciones personales y académicas. Sólo el 8.5 por ciento de los profesores consideraron que su función de tutor se concentraba en guiar al estudiante en la formación de valores.

Como puede notarse, prevalecía la idea de que la función del tutor se ceñía a aspectos fundamentalmente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, aunque en un porcentaje menor (alrededor del 20 por ciento) pensaba que el tutor tenía que fungir como orientador del proyecto de vida y académico de los alumnos, así como en la formación en valores de éstos.

Esta idea sobre la preponderancia del tutor como apoyo para propiciar aprendizajes en los estudiantes se reforzaba con sus respuestas ante la pregunta sobre los aspectos que influían en el aprendizaje de los estudiantes. El 42.8 por ciento señaló que eran las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ponían en marcha en el proceso formativo, aunque dichas estrategias se concentraban en mayor medida en el aula y en menor en la tutoría; mientras que el 31.1 por ciento aseguró que el aspecto fundamental para que el estudiante aprendiera eran los hábitos de estudios que éste tuviera. Finalmente el 26.1 por ciento mencionó que lo que más influía en el aprendizaje de los alumnos era su actitud frente a la asignatura.

La única expresión generalizada por parte de los docentes se relacionaba con la necesidad de que se les brindase herramientas teóricas y metodológicas para trabajar en la tutoría, principalmente con los estudiantes “difíciles”, especialmente para motivar la asistencia de los alumnos a este espacio.

En lo que respecta a los resultados que arrojó el diagnóstico del lado de los estudiantes, éstos reconocieron en orden de importancia, que la tutoría era un espacio para: a) construir junto con el docente estrategias que respondieran a sus necesidades académicas, b) identificar su avance académico, c) sentirse acompañado permanentemente por sus profesores para buscar soluciones a las dificultades que encontraban durante su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes consideraban que el tutor era aquel que, en primer lugar, le brindaba asesoría y orientación cuando se lo solicita y le hacía recomendaciones de forma verbal o por escrito. En segundo lugar, el tutor era aquel que establecía una relación académica de respeto, confianza y cooperación con sus alumnos.

Más del 50 por ciento de los estudiantes señalaron que asistían a tutoría sólo una vez a la semana, principalmente a las asignaturas del área práctica. Un 25 por ciento declaró que asistían a tutoría dos veces a la semana, especialmente a las materias de las áreas de ciencias y de humanidades. El porcentaje restante acudía a tutoría entre tres y cuatro veces a la semana, en mayor grado a las materias del área de ciencias y en menor medida a las del área práctica.

Para los estudiantes, el tiempo de duración de las tutorías era diferenciado. En el caso de las materias de las áreas de humanidades y prácticas era en promedio de 15 minutos, y la tutoría se recibía en el cubículo del profesor. En lo que respecta a las materias del área de ciencias, la tutoría duraba en promedio entre 15 y 30 minutos y la tendencia era recibir tutoría en un espacio distinto al del cubículo del docente como el aula o la biblioteca.

Por último, con relación a la figura de tutor integrador, de los 4360 estudiantes que participaron en el Diagnóstico, el 39 por ciento de ellos manifestó no tener asignado tutor integrador. El 61 por ciento de estudiantes que trabajaban con un tutor integrador

señalaron que la función principal del tutor era estar pendiente de su desempeño en todas las asignaturas y en segundo lugar, apoyarlos en su desempeño durante el semestre.

Visto desde el lugar de los estudiantes, las consideraciones sobre su aprendizaje como tema nuclear de la tutoría mantenían su carácter prioritario y coincidían con lo manifestado por los profesores. Cabe resaltar que, salvo algunas excepciones, el aspecto ético de la relación docente-estudiante era reconocida por éste último como un factor importante que se presentaba en el espacio de tutoría.

Sin embargo, al igual que los docentes, para los estudiantes también se presentaba la tutoría como un espacio sin una organización homogénea, sino que existía una diversidad de criterios en tiempos y espacios establecidos por las academias de acuerdo a los requerimientos curriculares de sus respectivas áreas. Por ello, no era extraño que en cierta medida la tutoría se hubiera vuelto una continuación de la clase en el sentido de reproducir hasta cierto punto el esquema de exposición de los temas, particularmente en algunas academias cuyos programas de estudios que estaban sobrecargados de objetivos de aprendizaje, lo que dificultaba al profesor cubrir la totalidad del programa durante el curso.

Aquí hay que detenerse un poco y dimensionar la siguiente situación que tenían frente a sí los profesores y que sin lugar a dudas no era fácil de asir.

Si por un lado, se puede entender que la función sustantiva del tutor era apoyar de forma personalizada al estudiante en su proceso de aprendizaje, y por otro, que muchos de los programas estudios estaban saturados de objetivos de aprendizaje, los cuales los estudiantes tenían que cubrir y el docente evaluar, no sólo al final del semestre (evaluación compendiada), sino durante todo el curso (evaluación formativa), para lo cual la tutoría se volvía el espacio por excelencia; no debe de sorprender, entonces, que el docente presenciara desde las primeras semanas del curso como muchos de sus estudiantes se iban rezagando frente a sus ojos.

¿Cómo se explica el docente que sus estudiantes se rezaguen y cómo lo soluciona sobre la marcha? ¿En dónde está el problema, en el programa de estudios, en la actitud de los estudiantes, en los métodos de enseñanza, en la propuesta de evaluación, en el modelo educativo, en las habilidades del docente, en la ausencia de apoyos institucionales?

Como quiera que sea, el tiempo marchaba, el programa era amplio y los estudiantes no manifestaban gran mejoría. Para el docente, la tutoría se volvía con más urgencia una oportunidad para la atención del rezago, un ancla que ofrecer a los estudiantes para que se asieran y no dejaran la escuela. Mientras tanto el apoyo al aprendizaje del alumno iba siendo desplazado lentamente. En el estudiante sucedía algo semejante, la tutoría la consideraban el espacio en donde verter sus problemas personales, siempre en aumento, mientras que aprender se volvía una inquietud circunstancial, en todo caso, lo prioritario era cubrir los objetivos, de aprendizaje, al respecto de la obsesión por la "C" que mencionaba Francisco Struck.

Desde aquí pueden entenderse las apelaciones de los profesores a recibir herramientas teóricas y metodológicas para llevar a cabo su tarea como tutores, principalmente con los estudiantes "difíciles". Igualmente desde este lugar pueden leerse las adecuaciones que hicieron los profesores en los 16 planteles con respecto a los tiempos para brindar tutoría, los espacios para trabajarla con los alumnos, así como las diversas interpretaciones sobre lo que sería la función sustantiva del tutor.

Inclusive desde aquí debe considerarse la aparición de la figura del tutor integrador, como un intento de enfrentar la incertidumbre que ocasionaba la inestabilidad de los alumnos respecto al estudio de sus materias, presente en todas las preparatorias del SBGDF.

La situación que se presentaba entonces en el Sistema de Bachillerato no dejaba de ser preocupante, aunque no por ello invita a una lectura catastrofista, más bien debe partirse del hecho que el SBGDF era una institución de reciente creación. Para 2004 el rezago tocaba el 50 por ciento de los estudiantes y la deserción no se contemplaba en su debida dimensión, ya que para la institución un alumno se consideraba en números como desertor siempre y cuando hubiera tramitado él o sus padres su baja definitiva y se le extendiese un documento que acreditase dicha condición. Por otro lado, los niveles de eficiencia terminal dejaban mucho que desear si se considera que en la primera generación del SBGDF ingresaron 3062 estudiantes y para en ciclo 2003-2004 se habían emitido 646 certificados de terminación de estudios.*

Así pues, la tutoría, que nació como asesoría académica, se fue haciendo más compleja en la medida en que el SBGDF aumentaba su matrícula, infraestructura y su personal docente; y con éste crecimiento, también se extendieron los problemas de rezago y deserción. Pero en esta misma medida iba acrecentándose el malestar de los profesores, quienes requerían no sólo que se fortaleciera institucionalmente la práctica de la tutoría, tal vez era más importante que se le repensara conceptualmente a la luz de sus alcances, retos y problemáticas que para entonces eran más que evidentes.

Y si bien se hicieron algunos cambios en el curriculum, lo cierto es que después de los resultados que arrojó el diagnóstico pedagógico, la Dirección Académica, en lugar de repensar lo que se estaba haciendo en la asesoría académica y con ello, fortalecer esta forma de atención al estudiante, decidió poner atención en el problema del ausentismo escolar incorporando una nueva dimensión a la propuesta de tutoría. Para ello se establecieron dos mecanismos: la identificación de factores de riesgo y el Programa de Atención Tutorial centrado en el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. Ambos mecanismos tenían como propósito prevenir la ausencia de los estudiantes en sus materias y en la escuela en general y con ello, contener el abandono escolar.

El IEMS considero necesario identificar aquellos factores que ponían en riesgo la continuidad y permanencia de los alumnos en las preparatorias. Y por el otro, establecer un conjunto de documentos normativos que dieran orden y sentido a la tutoría, tanto en lo concerniente a la asesoría académica como a la nueva dimensión de seguimiento y acompañamiento.

* Como ya se mencionó, históricamente el IEMS ha presentado la eficiencia terminal no como el número de egresados de una generación en una corte de tres años, sino como el acumulado de diferentes generaciones que egresan al final de un ciclo escolar o al final de un semestre. El rezago en las tres generaciones de estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa I que estudiaron a partir de 1999 hasta la apertura del SBGDF en 2001 constituyo durante algún tiempo una reserva de alumnos que han egresado con las primeras generaciones del SBGDF. Sin embargo, este asunto no es privativo del IEMS, sino que es una práctica corriente en las instituciones de educación media superior. En este sentido, la lógica económica que se utiliza para medir los resultados de una institución resulta superficial e ineficaz, porque no da cuenta de la complejidad de los procesos formativos e institucionales que están involucrados en eso que tiende a llamarse "resultados". Es conocido que el empleo de ciertos indicadores de calidad para medir la eficacia y eficiencia de una institución educativa, a saber, los índices de deserción, eficiencia terminal, rezago, entre otros, son producto de recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial y que tienden a ser muy bien recibidos por la clase política, los empresarios y por los sectores oficiales, así como los no gubernamentales dedicados a la educación, menos críticos y que se benefician del presupuesto público. En este esquema, lo social, lo cultural y lo económico no son más que variables que se palian con becas, computadoras, inglés y reformas a la medida de quienes las diseñan, y no como elementos sustantivos de los procesos educativos que por su naturaleza tienden a ser marcadamente desiguales.

Los factores de riesgo

En el último bimestre de 2004, al final del periodo intersemestral, se estableció una reunión entre la academia de Planeación y Organización del Estudio de la preparatoria Azcapotzalco y el consultor para comentar una situación particular de rezago que se presentaba en la academia.

De 200 estudiantes distribuidos en ocho grupos a cargo dos profesores, alrededor de 175 tenían que recurrir la asignatura. Decisión que habían tomado los profesores antes de que acabara el curso. A decir de los profesores a cargo de los grupos: "No existe ningún problema, simplemente los estudiantes no aprendieron los conocimientos mínimos indispensables para pasar al siguiente curso y por eso tienen que recurrir la asignatura de POE I; la mayoría ni siquiera alcanza la posibilidad de recuperarse en el intersemestre, por eso se decidió mandarlos a recurrir desde este momento". Para ellos era un asunto de bajo desempeño de los alumnos.

En seguida se decidió revisar los datos de avance y asistencia de los grupos de los miembros de la academia:

- ¿Grupo? Tal.
- ¿Con cuántos estudiantes empezaste el curso? 25.
- ¿Cuántos pasaron al siguiente semestre? 10.
- Y de los 15 restantes que tienen que recurrir ¿Cuántos asistieron regularmente a clase? 5.
- ¿Y los otros 10?
- Dejaron de venir.

Al iniciar el curso el grupo estaba compuesto por 25 estudiantes, al final del semestre sólo estaban presentes 15 estudiantes, de los cuales el profesor había registrado que 10 habían acreditado el curso y 5 no lo habían hecho. El dato relevante era que los otros 10 habían abandonado el curso durante el semestre. Sin embargo, el sistema de registro de evaluación incorporaba a los alumnos ausentes en el grupo de los que no habían acreditado la asignatura. De esta forma se tenía en los registros oficiales que 10 alumnos habían acreditado y 15 no lo habían hecho.

Con algunas variaciones en los datos, pero manteniéndose la misma proporción, en los grupos de los cuatro profesores pasaba algo similar. Con los grupos de los dos profesores que habían motivado la visita del consultor, la proporción de alumnos ausentes era mayor, lo que hacía parecer que el rezago había aumentado desproporcionalmente.

En cuanto al rezago efectivo, también se encontró que los docentes habían evaluado a los alumnos de los grupos en cuestión con base en el programa vigente, sin embargo, durante el curso habían abordado contenidos del programa anterior. Ello también había contribuido a ampliar el número de alumnos que tenían que recurrir la asignatura. ¿Por qué hicieron esto? Simplemente porque no estaban de acuerdo con el cambio en el programa de estudios.

El asunto resultaba revelador y ponía en evidencia lo que Struck había mencionado en el diagnóstico de la academia de matemáticas, el problema del rezago no podía definirse simplemente en términos numéricos, había que considerar el asunto de los alumnos ausentes como una variable de primer orden. ¡Tanto que parecía predominar sobre el propio rezago! Si bien estaban relacionados respondían a dos problemáticas distintas y por lo tanto, requerían diferentes formas de dimensionarlas y más aún, de abordarlas.

¿Por qué la ausencia de los estudiantes de la asignatura de POE se había convertido en algo invisible? ¿Por qué se prefería circunscribirla a la situación del rezago en lugar de distinguirla?

Ante una posterior pregunta del consultor sobre los posibles motivos que tenían los alumnos para abandonar la materia, los profesores de la academia mencionaron varios casos de alumnas embarazadas, así como la necesidad que tenían muchos estudiantes de trabajar y contribuir económicamente en sus casas. También se refirieron a que algunos estudiantes eran objeto de abusos y violencia en sus hogares; iban a la escuela pero no les interesaba estudiar. Los profesores se habían enterado de estas y muchas otras situaciones de los estudiantes durante las sesiones de tutoría aunque poco o nada podían hacer al respecto.

Una vez que se presentó la situación a la Dirección Académica se consideró pertinente realizar el mismo ejercicio con el resto de las academias del plantel. Durante una semana se realizaron entrevistas a los profesores del plantel que impartían asignaturas del primer ciclo; se les preguntó, grupo por grupo, el número de estudiantes inscritos al inicio del semestre y cuántos habían cubierto el curso; igualmente se les preguntó por el número de estudiantes que no habían cubierto su materia y de estos, cuántos habían abandonado el curso.

Por último, se preguntó a los docentes por las posibles causas que llevaban a los estudiantes a abandonar su materia a lo cual respondían cosas similares a las que habían contestado los profesores de POE, a veces con conocimiento de causa, y otras, por lo que otros estudiantes les habían comentado de sus compañeros.

La información que brindaban los profesores se anotó en un cuaderno, grupo por grupo. Con respecto a los estudiantes ausentes se preguntó al coordinador cuántos habían tramitado su baja oficialmente. El número que brindó el coordinador resultaba mucho menor en comparación de los alumnos que en realidad se encontraban ausentes. Posteriormente, se solicitó al responsable del área de sistemas elaborar una base de datos con la información recabada. La organización y análisis de la información se realizó en el IEMS y se presentó tanto al Director Académico como al coordinador del plantel y en otro momento a la Directora General.

¿De qué tamaño era la situación en el SBGDF? ¿Era un asunto local de una preparatoria inserta en un contexto particular con procesos y condiciones específicas o por el contrario, era un fenómeno que abarcaba a todas las preparatorias del GDF?

El IEMS tomó la decisión se reprodujera en todos los planteles el mismo tipo de exploración que el realizado en la preparatoria Azcapotzalco. Se decidió que la labor correría a cargo de las pedagogas que realizaban sus actividades en planteles, siguiéndose la misma lógica de trabajo salvo algunos ajustes que se llevaron a cabo sobre la marcha. El principal y más relevante de ellos fue la incorporación de factores de riesgo que se extraerían de las entrevistas con los profesores al respecto de los estudiantes en condición de ausencia.

Mientras tanto, en el plantel Azcapotzalco se empezaron a sostener reuniones entre los profesores y el coordinador para discutir los resultados del informe de ausencia escolar y a partir de ello generar estrategias remediales. Al mismo tiempo, a partir de la base de datos que se elaboró con el estudio, se diseñó un programa de cómputo que se llamó *Sistema Integral de Atención Tutorial y Seguimiento Estudiantil (SIATySE)*. El propósito que se persiguió fue que a partir de ese programa, los docentes en su función de tutores, registraran con base en un conjunto de criterios,

diversos aspectos de la relación docente-estudiante durante la tutoría. De esta forma, el tutor durante el curso y no hasta el final de éste, podría tener a la mano en su pantalla de registro los datos de la evaluación formativa de uno de sus tutorados y además, cierta información relevante de este mismo alumno que trascendía lo estrictamente académico.

Este programa de registro funcionó con buen éxito en el plantel Azcapotzalco, sin embargo, nunca pudo extenderse a los demás planteles durante la administración de la matemática Guadalupe Lucio, salvo por un pilotaje que se hizo en el plantel GAM I sin mucho éxito. Con la entrada de la administración de Juventino Rodríguez, este programa se importó a todos los planteles pero con el nuevo enfoque que se le imprimió a la tutoría después de 2006. Las virtudes que en su momento tuvo el programa antes mencionado, se vieron oscurecidas al ser utilizado como mecanismo de vigilancia de la planta docente y control de los estudiantes, los cuales serán descritos más adelante.

El trabajo sobre la exploración de los factores de riesgo escolar que se realizó en el plantel GAM I, a cargo de la pedagoga del plantel aportó una variable fundamental al trabajo realizado en la preparatoria Azcapotzalco, a saber, se incorporaron los datos oficiales de la evaluación compendiada de los estudiantes del plantel. Con estos dos antecedentes se efectuó la identificación de los factores de riesgo en los otros catorce planteles. Asimismo, la Dirección Académica utilizaría dicho mecanismo para distinguir en todo el Sistema el rezago neto de la ausencia escolar.

En un primero momento, el estudio de ausencia escolar del plantel GAM I⁸⁴⁴ arrojó que de 350 estudiantes que se inscribieron en el primer semestre, 105 se encontraban en condición de ausentes, ya sea de la escuela o de una o más asignaturas. De este número, los profesores no tenían información de lo que había acontecido con 47 estudiantes, del grupo restante que si se tuvo información, el 19.2 por ciento, realizó su trámite de inscripción pero nunca se presentó a clases ni a tutoría.

Por otro lado, el 13.4 por ciento de los alumnos interrumpieron sus estudios por motivos de trabajo. En menor porcentaje se encontraban estudiantes que se habían ausentado por qué no se sentían cómodos con el proyecto educativo (12 por ciento), porque tenían problemas familiares (7 por ciento), por conducta violenta (3 por ciento) y por embarazo (2 por ciento) y el resto por cambio de domicilio.

Es importante resaltar que de los 350 estudiantes que se inscribieron en el primer semestre, 10 de ellos se registraron como baja en el sistema, sin embargo, los docentes reportaron a 6 estudiantes más que se habían dado de baja sin especificar si era indefinida o temporal, pero que no estaban registrados en el sistema. Asimismo, de los 14 grupos que se abrieron para el primer semestre, en ocho grupos se concentró la problemática de ausencia escolar, lo que representaba más del 50 por ciento de la población en esta condición en el primer semestre.

Con relación al desempeño obtenido por los estudiantes identificados en ausencia escolar, se encontró que el 73 por ciento no cubrieron ninguna asignatura. Esto representaba que 40 estudiantes habían abandonado la escuela sin acreditar ninguna asignatura. Del 27 por ciento que si cubrió asignaturas, 17 estudiantes cubrieron una asignatura; 19 dos asignaturas; 11 tres; 10 estudiantes cubrieron cuatro asignaturas, 6 estudiantes cinco asignaturas y 2 estudiantes lograron cubrir las seis asignaturas.

⁸⁴⁴ IEMS (2005), *Informe sobre factores de riesgo y ausencia escolar, Semestre 2005-2006 A, Plantel GAM I*, Documento de trabajo.

En orden descendente, las asignaturas del primer semestre que cubrieron los estudiantes fueron: Filosofía con el 40.38 por ciento, Computación con 31.73 por ciento, POE con 29.8 por ciento, Lengua y Literatura con 22.11 por ciento, Matemáticas con 20.19 por ciento y solo 17.3 por ciento, en el caso de Física.

Con respecto a los 28 docentes que atendían las asignaturas de primer semestre, sólo acreditaron en promedio a 6 estudiantes de los 104 registrados en situación de ausencia escolar. Lo que representaba, al menos en papel, un incremento del 93 estudiantes sobre la matrícula estimada para el siguiente ciclo. Hecho que obligaba a la institución a modificar su organización de grupos y horarios para que atendiera el aumento del 26.57 por ciento (93 estudiantes) en la matrícula para el siguiente semestre, en el supuesto que estos alumnos hubiesen regresado en su totalidad.

A continuación se expone un desglose de algunos casos por docente en donde se diferenciaban los estudiantes acreditados, los no acreditados, y con respecto a estos últimos, los ausentes.

ASIGNATURA	DOCENTE	TOTAL DE ALUMNOS	CUBREN	NO CUBREN	AUSENTES
COMPUTO	A	124	103	21	21
FILOSOFÍA	B	73	36	37	14
FISICA	C	76	36	40	14
LENGUA Y LITERATURA	D	73	49	24	15
MATEMÁTICAS	E	76	33	43	10
POE	F	124	70	54	15

Para finalizar la referencia al estudio que se efectuó en el plantel GAM I, se muestra información de algunos estudiantes acerca de las razones que (según datos y opiniones de ciertos profesores proporcionados a la pedagoga) tuvieron los jóvenes para ausentarse de su materia. Como se verá, en cada caso (cinco profesores del primer semestre que impartían clase al mismo grupo) opinan sobre lo que ocurrió con cada alumno. Algunas versiones coinciden sobre los mismos hechos o la falta de éstos, en otras se puede identificar distintas versiones sobre un mismo caso.

ESTUDIANTE	POE	MATEMATICAS	FISICA	COMPUTACIÓN	FILOSOFIA	LENGUA Y LITERATURA
A	Dejo de asistir en algún momento del semestre. El docente, señaló que el alumno tenía problemas con personas afuera de la escuela.	Abandonó el curso a la mitad del semestre por amenazas de muerte de algunos de sus compañeros.	Se fue por problemas familiares, además de que recibió amenazas de muerte por parte de los vecinos.	Abandonó el curso, desapareció y el docente desconoce el motivo por el cual se ausentó. Fueron pocas las asistencias, de 30 sesiones solo asistió a 17.	Solicitó cambiarse de escuela; además de que contaba con amenazas de muerte. El estudiante tenía algunos problemas con bandas.	Abandonó todo el curso, parece que fueron por problemas familiares además, de que contaba con problemas de aprendizaje.

B	Abandonó el curso porque se iba a trabajar con su papa.	Lo dieron de baja sus papás ya que lo cambiaron de escuela, el docente desconoce los motivos por el cual se cambio.	Abandonó el curso a la mitad del semestre, el docente desconoce los motivos.	De 30 asistencias solo se presentó a 14. Se fue porque tenía problemas familiares	No asistió, el docente sospecha que se dio de baja por motivos de trabajo.	Asistió un tiempo. Posiblemente sea baja pero no sabe con certeza.
C	No se entrevistó al docente	Dejó de asistir a partir del 10 de noviembre se considera una posible baja porque tenía muchos problemas en su desempeño académico.	Abandonó el curso por motivos familiares, parece que murió un pariente suyo.	No se entrevistó al docente	Se cambio de residencia y se encuentra en Guanajuato.	Iba bien pero faltaba a clases, tenía problemas de salud, parece que cardiacos.
D	Se ausento a partir de la mitad del semestre. Se desconocen los motivos por los cuales no asistió.	Dejó de asistir a la escuela porque se separó de sus padres y se encuentra en EU.	Asistió hasta el primero de noviembre. Se desconoce las razones.	Asistió hasta octubre por motivos familiares, parece que se encuentra en EU.	Parece que se dio de baja del Sistema.	Parece que se dio de baja del Sistema.
E	Nunca se presentó, se desconocen las causas	Nunca se presentó, se desconocen las causas.	Nunca se presentó, se desconocen las causas.	Nunca se presentó, se desconocen las causas.	Nunca se presentó, se desconocen las causas.	Nunca se presentó, se desconocen las causas.
F	Se ausento a partir de la mitad del semestre por motivos de trabajo.	Su asistencia era irregular por causas laborales, aunque no ha dejado de asistir a la escuela presenta 7 asistencias en el semestre.	Por cuestiones de trabajo no se ha podido presentar a clase.	No asiste a clase por motivos de trabajo.	Sólo asistió 2 meses por motivos de trabajo, es cajero en un banco y se le complica el horario de su trabajo con el de la escuela.	Presenta pocas asistencias durante el curso por motivos de trabajo.

Fuente: Informe sobre factores de riesgo y ausencia escolar, Semestre 2005-2006 A, Plantel GAM I.

Un mes antes de que iniciara el semestre la pedagoga presentó al colegio de profesores y al coordinador de la preparatoria el informe sobre la ausencia escolar del plantel GAM I; en conjunto diseñaron algunas acciones encaminadas a recuperar al máximo de estudiantes señalados antes de que iniciaran las clases. Se contaba con los nombres de los alumnos lo que posibilitó su rastreo dentro y fuera de la escuela. Y así se hizo, en una cruzada de rescate, profesores y personal administrativo se dieron a la tarea de buscar a los estudiantes ausentes identificados en el estudio vía telefónica, trasladándose a sus domicilios, interceptándolos en los pasillos o en los patios de la escuela o a través de sus compañeros de clase.

Con relación al estudio como tal, éste presentó una serie de adecuaciones que lo hizo más pertinente que el efectuado en el plantel Azcapotzalco, lo que sirvió de referente para que las pedagogas de los demás planteles lo emplearan para realizar los estudios correspondientes, los cuales, a pesar de las características particulares de cada preparatoria, evidenciaron que la ausencia escolar era un asunto de mayor envergadura del que se tenía pensado en el IEMS, al tiempo que demostró ser un factor determinante del rezago académico. Las causas y consecuencias de la ausencia de los alumnos trascendían el orden escolar, ya que estaban relacionadas con diversos fenómenos sociales y económicos que producían una multiplicidad de grietas en la estructura educativa de los planteles del SBGDF.

Sin embargo, todo este trabajo carecía de sentido más allá de lo revelador del fenómeno que manifestaba y el tamaño que iba adquiriendo. ¿La razón? Los

estudiantes ya estaban fuera de las aulas, de los espacios de tutoría y muchos de la escuela. Las pedagogas podrían seguir haciendo este trabajo junto con los profesores al final de cada semestre para contabilizar las bajas junto con sus causas y en pocos casos, revertir algunas de sus consecuencias.

Se creía que la tarea tenía que empezar mucho antes, al inició del semestre, y la pedagoga, al no participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sin una relación con los estudiantes, poco o nada podía hacer, pero los profesores, en su papel de tutores si estaban en condiciones de ello porque tenían la posibilidad de identificar estos factores de riesgo de los estudiantes durante el proceso mismo y con ello, prevenir muchos casos de ausentismo y deserción. Lo que faltaba era ajustar los tiempos y organización de la tutoría a esta circunstancia. El IEMS ya tenía rato trabajando en ello, inclusive había circulado un documento en los planteles que explicaba esta necesidad, aunque sin el fundamento empírico que brindaron los informes de los estudios sobre ausencia escolar elaborados en planteles.

De este modo, a partir del siguiente semestre la tutoría ampliaría su espectro de influencia, estaría a cargo de los profesores, por lo que tendrían que flexibilizar sus habilidades docentes y profundizar su mirada sobre sus estudiantes, es decir, relacionarse con éstos no sólo académicamente, sino que deberían identificar un conjunto de circunstancias, actitudes y conductas que dieran cuenta de una posible toma de decisión por parte de los jóvenes que los llevara a retirarse de sus estudios, temporal o definitivamente.

La institución creyó conveniente identificar los factores de riesgo de los estudiantes, intervenir a tiempo, iniciar acciones preventivas de alcance institucional y atender los casos de mayor urgencia. Para ello, el IEMS proporcionaría los lineamientos, programas, tiempos y apoyos para que los docentes pudieran encargarse de esta tarea, a través de un conjunto de conceptos plasmados en una serie de documentos, así como en un programa de atención tutorial, un protocolo de seguimiento y cambios en la organización de horarios de los planteles.

El seguimiento y acompañamiento: El Programa de Atención Tutorial

El IEMS puso en marcha el programa de Atención Tutorial (PAT) con el fin de establecer en planteles un ejercicio permanente de monitoreo de los estudiantes, a través de su seguimiento y un cierto tipo de acompañamiento, de cara a la identificación de posibles factores que pusieran en riesgo su permanencia y continuidad en las preparatorias. Si bien este monitoreo tenía una base real (la multiplicidad de situaciones personales, económicas y sociales de los estudiantes que rápidamente traspasaban los muros de la escuela, afectando considerablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje), también implicaba un desplazamiento de la noción de tutoría (asesoría) que hasta entonces imperaba en el trabajo de los tutores.

En este sentido, vale mencionar que los estudios de ausencia escolar en los planteles del SBGDF sólo representaron uno más de los mecanismos que implementó el IEMS y no necesariamente fue el primero. Hay que recordar la función y propósitos que tenía la Mesa Interinstitucional, creada por el IEMS en 2003, que respondía a un conjunto de acuerdos y convenios con diferentes instituciones de salud, orientación escolar y seguridad pública; asimismo hay que recordar la presencia del personal médico adscrito en los planteles con el mismo objetivo.

Paralelamente al trabajo que realizaron las pedagogas en los planteles con el estudio de ausentismo escolar, la Dirección Académica elaboró un primer documento que encaminaba el trabajo tutorial en una nueva dirección. El documento se llamó *La*

tutoría y la evaluación en los procesos formativos, en este se avanzaba en un conjunto de ideas dirigidas a la atención de distintas problemáticas que afectaban los procesos educativos de los estudiantes, e incorporando otros que tenían como objeto la situación personal de los jóvenes. El documento señalaba que:

La tutoría en el SBGDF es ante todo una actividad permanente e intrínseca a la labor del docente, al desarrollo de estrategias de enseñanza, de atención a la diversidad de necesidades de los estudiantes, así como de la evaluación de los aprendizajes, que busca atender las necesidades y expectativas de formación académica y personal de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato. Dada la envergadura de esta tarea, sólo se establece una única figura para desempeñar esta actividad: El Docente-Tutor el cual es responsable de su actividad docente, *de brindar seguimiento y acompañamiento*, asesoría académica y de todas aquellas que emanan de la Propuesta Educativa y del IEMS.⁸⁴⁵

En este párrafo se pone de manifiesto dos situaciones de alcance institucional: la primera tiene que ver con la afirmación categórica de que en la propuesta de tutoría del IEMS sólo existe una figura... Docente-Tutor, con ello se desconocía de tajo aquella figura que había surgido años atrás y que se había instaurado sólo en algunos planteles sin mucho éxito, la de Tutor Integrador. La segunda situación mucho más relevante por su alcance y profundidad era la mención de una segunda dimensión: el tutor también era responsable de brindar seguimiento y acompañamiento a los estudiantes. En ambos casos se aludía a la Propuesta Educativa como criterio de verdad para establecer los dos criterios antes mencionados.*

La noción de seguimiento se expresa por primera vez en el documento *La Tutoría en el SBGDF*, antes citado. En el cual se afirmaba que el objetivo de la tutoría era “Establecer las condiciones de apoyo y *seguimiento* para que el alumno concrete paulatinamente su formación académica y personal a través de la exposición de ideas, comentarios y preguntas que se generen en la clase o en el estudio personal”.⁸⁴⁶

Al vincularse la actividad del tutor con la evaluación formativa, el acompañamiento yacía como un criterio implícito necesario al del seguimiento. En resumidas cuentas, la referencia que hacía el documento *La tutoría y la evaluación en los procesos formativos* a la Propuesta Educativa acerca del seguimiento y acompañamiento como una dimensión de la tutoría es inexacta. No importa que después se haya incorporado la noción de seguimiento a ediciones posteriores de la Propuesta. En el plano del trabajo del tutor lo que imperaba era lo dicho en el planteamiento original.

En este sentido, la idea de seguimiento, así como la que yace implícita sobre el acompañamiento en el primer documento sobre tutoría denominado *La Tutoría en el SBGDF*, en ningún momento se desvincula de la noción de tutoría como asesoría académica, sin embargo, cuando se les recupera en el 2005 en el nuevo documento, la asesoría académica mantendrá su sentido original mientras que el seguimiento y el acompañamiento adquirirán un sentido distinto, a saber:

⁸⁴⁵ IEMS (2005), *La tutoría y la evaluación en los procesos formativos*. Documento de trabajo. El subrayado es mío.

* Ni en el documento de Proyecto Iztapalapa I, ni en la Propuesta Educativa se mencionaba que el profesor tuviera que ejercer las funciones de seguimiento y acompañamiento. Como ya se explicó, la tutoría se relacionaba exclusivamente con los aspectos del aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva personalizada. Ello no negaba que el docente se interesara en las condiciones personales involucradas en el estudio de cada alumno, sin embargo, no se definieron como una función específica. Puede señalarse, sin embargo, que la colonización psicológica del estudiante por algunos profesores aparece impulsada por las figuras del Tutor Integrador y el Comité Tutorial.

⁸⁴⁶ IEMS, *La Tutoría en el SBGDF*, *op. cit.* El subrayado es mío.

Mientras que la asesoría académica se le mantendría como una “actividad concentrada en la orientación pedagógica y disciplinar para el desarrollo de aprendizajes y la atención de diversas necesidades académicas de un estudiante en una asignatura específica”. El seguimiento y acompañamiento estaría:

Orientado a la atención de necesidades particulares que respondan a la diversidad de requerimientos personales, sociales y culturales de los estudiantes. Esta dimensión responde a fenómenos de integración grupal, construcción y consolidación de la identidad personal y generacional de los estudiantes; identificación y canalización de problemáticas familiares y sociales de los jóvenes, así como para fortalecer la responsabilidad del aprendizaje de éstos. En ambas dimensiones existen dos formas de organización establecidas para su desarrollo. En la primera, el estudiante cuenta dentro de su carga académica con tiempo asignado para recibir tutoría. En la segunda forma de organización, el estudiante no cuenta con tiempo asignado dentro de su carga académica, sin embargo, la Propuesta Educativa señala textualmente que el docente brindará tutoría en los casos en que éste lo requiera.⁸⁴⁷

Para llevar a cabo la asesoría académica el mapa curricular establecía que los profesores contarían con 15 horas para realizar esta labor con los estudiantes. Pero, ¿Dónde iba a salir el tiempo para que los ahora docentes-tutores realizaran la modalidad de seguimiento y acompañamiento con los estudiantes? No de las 10 horas de trabajo en clase. Tampoco se le iba restar tiempo a las 15 horas para asesoría académica, y mucho menos se le iba a añadir más carga de trabajo a sus 40 horas que constituían el tiempo completo establecido en su contrato de trabajo.

Fue de las 15 horas de desarrollo del docente de donde se extrajo el tiempo para que el profesor pudiese aplicarse a la nueva dimensión de la tutoría. Esas 15 horas de desarrollo, estaban destinadas para que el profesor realizara su planeación académica, la evaluación de los aprendizajes, participara en las reuniones colegiadas, e hiciera algún tipo de investigación sobre su práctica docente. De este conjunto de actividades sin definición normativa y temporal (no se definía y con razón, cuánto de esas 15 horas debía el docente destinar, por ejemplo, a la evaluación) se sustrajo el argumento de que los docentes tendrían tiempo de realizar la tutoría de seguimiento y acompañamiento, la cual, se definió normativa y temporalmente en su carga de trabajo, más no así en el mapa curricular. El documento señalaba que para hacer el seguimiento los docentes:

En un primer momento, consultarán la información socioeconómica que el estudiante brinda a la institución una vez que ingresa al bachillerato. Posteriormente, recurrirán al historial académico del joven y realizarán entrevistas a éste para ampliar la información con que se cuenta. Asimismo, se consultará el registro que se lleve sobre el desempeño académico del estudiante en diferentes asignaturas, para complementarla con la información personal del joven. Asimismo, el docente-tutor llevará un registro para el seguimiento, en el cual identificará la regularidad con la que asisten los estudiantes a clases y a la asesoría académica, las circunstancias que motivan a cada joven a ausentarse de la preparatoria, temporal o definitivamente; podrá valorar las características de contenido, presentación y regularidad de los trabajos y tareas de sus tutorados, así como las condiciones personales y académicas en las que cada estudiante va construyendo las competencias de una asignatura. Con esta información el docente-tutor tendrá elementos para elaborar continuamente estrategias de atención a las necesidades

⁸⁴⁷ IEMS, *La tutoría y la evaluación en los procesos formativos*, op. cit.

especiales de cada estudiante desde su ingreso al bachillerato y durante todo su trayecto por éste.⁸⁴⁸

Con respecto al acompañamiento se indicaba que:

El docente-tutor implementará acciones compensatorias de las problemáticas y necesidades de integración del estudiante a la escuela, de atención a su aprendizaje y al estudio, de relación con sus pares, para generar un ambiente propicio de pertenencia a la comunidad escolar y de respuesta ante diversos aspectos relacionados con el entorno familiar, social y personal que influyen o deterioran la construcción social y personal del estudiante. Para llevar a cabo este último aspecto se recurrirá al apoyo del Personal de Primeros Auxilios y Educación para la Salud y otros actores especialistas en estos temas.

Asimismo, para propiciar la integración y el sentimiento de pertenencia del estudiante a la escuela y a hacia los sujetos que la conforman, el docente-tutor se apoyará en los programas deportivos, artísticos, culturales y de orientación familiar, comunitaria, y sexual, que promueva el IEMS, así como de las actividades consideradas por su academia en la planeación de actividades al inicio del semestre. El docente-tutor, a través del acompañamiento atenderá con diversas estrategias a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; a las deficiencias en sus hábitos para estudiar, a concentrarse y apropiarse de una disciplina para organizar su estudio, que lo comprometa y dé sentido a su trayecto en el bachillerato.

A todos los profesores de las seis asignaturas de primero y segundo semestres, se les asignarán de tres a cinco estudiantes por grupo que tengan a su cargo y que en total sumen entre 13 o 14 estudiantes por profesor. De esta manera, un mismo docente brindará seguimiento y acompañamiento a un mismo estudiante que reciba asesoría académica y clases. Bajo esta misma estructura se organizarán los grupos, los estudiantes y los docentes-tutores del segundo y tercer años.⁸⁴⁹

Con el nuevo esquema de tutoría de seguimiento y acompañamiento se pondría en marcha un tipo de organización paralelo al que ya se tenía con la asesoría académica. El texto también hacía mención que de los 350 estudiantes que de nuevo ingreso se les organizaría en 14 grupos que serían atendidos por 26 docentes-tutores de forma exclusiva; 5 de matemáticas, 5 de Lengua y Literatura, 5 de Filosofía, 5 de Física, 3 de POE y 3 de Cómputo. De esta forma, la propuesta marcaba un parte aguas con el proyecto original. Desde la visión de Pérez Rocha, una alternativa a la educación masificada que caracterizaba a la educación media superior y superior, implicaba un diálogo personalizado, uno a uno, cara a cara entre el docente con el estudiante, teniendo como mediación el saber.

Ahora, el plano de la tutoría se establecía que a partir de una organización en donde un docente tendría que atender a un grupo de estudiantes (16) una vez a la semana, ello implicaba volver al esquema que tanto se había criticado y del cual se estaba renunciando: el de la concentración de alumnos en un grupo con un profesor al frente. Pero con el agregado de que en este caso no se abordarían los contenidos de las materias, sino los aspectos personales de los estudiantes. Era notorio que el docente estaría a cargo de dos grupos, el del trabajo en aula y el de seguimiento y acompañamiento, además de ello, tenía que abocarse a su labor de asesoría académica.

⁸⁴⁸ Ibidem.

⁸⁴⁹ Ibidem.

Al proponerse este nuevo tipo de organización de la tutoría con mayor prioridad hacia el seguimiento y acompañamiento nunca se consideró la posibilidad de que se presentara una eventual merma en el trabajo de asesoría académica y un desencanto del docente en su función de tutor. Como finalmente ocurriría.

Por último, el documento de la *Tutoría y Evaluación en los procesos formativos* señalaba que las actividades de los docentes-tutores se realizarían a través de un Programa de Atención Tutorial (PAT) enfocado a las acciones de seguimiento y acompañamiento, que correspondería a cada uno de los tres ciclos del bachillerato.

Este documento se presentó a los coordinadores de los planteles, para sus observaciones, las cuales una vez que se incorporaron al PAT, se distribuyó entre los docentes del sistema. El anuncio estaba circulando de mano en mano, la nueva dimensión de la tutoría era un hecho institucional: *todos a hacer seguimiento y acompañamiento; monitorea a los estudiantes, como te monitorea a ti mismo.*

La instrumentalización del PAT en las preparatorias

El Programa de Atención Tutorial consideraba un conjunto de preceptos normativos, organizativos y funcionales para orientar la práctica del seguimiento y acompañamiento; era una especie de guía intermedia entre un manual de tutoría y un ideario de orientación escolar. El PAT proponía que a través de éste se pudiera:

Atender el desarrollo integral de los estudiantes mediante la identificación y seguimiento de los factores que ponen en riesgo la estabilidad y permanencia de los estudiantes dentro de la preparatoria, teniendo como base la relación de confianza, respeto y dialogo entre el tutor con su tutorado.⁸⁵⁰

Este giro en la prioridad de la tutoría de su base académica a una con fundamento en el estudiante en permanente riesgo se argumentaba en el texto de la siguiente manera:

Los diversos cambios en el estudiante resultado del periodo de transición de la adolescencia hacia la juventud y sus manifestaciones emocionales, afectivas, psicológicas y académicas, requieren que se brinde a éste un seguimiento y acompañamiento diferenciado que identifique y atienda, en la medida de lo posible, la diversidad de necesidades y situaciones particulares durante su trayecto en la preparatoria, con el fin de prevenir posibles situaciones de abandono o atraso escolar. El seguimiento y el acompañamiento diferenciado responden, por lo tanto, a las necesidades y problemáticas derivadas de este proceso de transición que vive el estudiante. Por esta razón, el Programa de Atención Tutorial se desarrollará en tres ciclos que en su conjunto componen el trayecto del estudiante durante el bachillerato.⁸⁵¹

A priori se caracterizaba lo que era un joven en el bachillerato, lo que daba pie en el argumento para vincular la transición personal del estudiante con el trayecto que este tenía que andar en la preparatoria, y con ello, se recortaba dicha transición en correspondencia con los tres ciclos del bachillerato. La diversidad no estaba propiamente en la biografía y contexto de cada estudiante, sino en lo que a priori se consideraba de él en cada ciclo escolar. Se ajustaba el desarrollo del estudiante, al

⁸⁵⁰ IEMS (2005), *Programa de Atención Tutorial*.

⁸⁵¹ *Ibidem*.

menos en teoría, a los límites que constituían cada ciclo escolar, en lugar de diversificar el ciclo y con ello la labor de los tutores de acuerdo al momento de desarrollo de cada joven.

De esta manera se veía como la clasificación de los jóvenes de acuerdo a su edad representaba una forma de producir un orden en el cual cada uno (alumnos, docentes y autoridades) tiene un lugar predeterminado. O como lo había señalado Pierre Bourdieu: “La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente”⁸⁵²

El PAT brindaba un conjunto de líneas de trabajo para orientar al docente-tutor en su relación con el tutorado de acuerdo a las especificidades de cada ciclo escolar.

Actividades del PAT por ciclo escolar		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
El tutor tendría que: a) Recuperar información sobre los antecedentes académicos de sus tutorados, su contexto social y familiar, así como de las necesidades y expectativas del joven sobre sí mismo y de la escuela. b) Empezar actividades que favorezcan la integración del grupo de tutorados. c) Fomentar que los tutorados se responsabilicen de su propio estudio, especialmente en aspectos como el trabajo en equipo, la asistencia y la puntualidad en las actividades académicas. d) Identificar a aquellos estudiantes que manifiestan durante el curso diversos factores que pusieran en riesgo su permanencia en la escuela o su continuidad en sus estudios.	El tutor tendría que: a) Motivar a sus tutorados en la continuación de sus estudios. b) Fortalecer las actitudes hacia el estudio trabajadas en el primer ciclo y propiciar que los tutorados se desarrollaran con mayor independencia en los distintos espacios de trabajo académico de la preparatoria. c) Incentivar y orientar a los tutorados para que sus aprendizajes los relacionaran con su vida cotidiana. d) Identificar a aquellos estudiantes que manifiestan durante el curso diversos factores que pusieran en riesgo su permanencia en la escuela o su continuidad en sus estudios.	El tutor tendría que: a) Orientar la conducción del desarrollo escolar de los tutorados hacia el egreso. b) Motivar a los tutorados para que mantuvieran su meta ingresar al nivel superior. c) Identificar a aquellos estudiantes que manifiestan durante el curso diversos factores que pusieran en riesgo su permanencia o continuidad en sus estudios.

El periodo en el que se brindaría el seguimiento y acompañamiento estaría organizado en 34 sesiones, distribuidas en 17 reuniones por semestre, que en su conjunto comprendían un ciclo escolar. Las sesiones serían, en estricto sentido, un espacio en para que el docente-tutor y el estudiante buscaran alcanzar los propósitos establecidos para cada ciclo. Por lo tanto, los tutores podrían considerar una o más sesiones para alcanzar un propósito específico.

Las sesiones se llevarían a cabo semanalmente durante un periodo de dos horas en las que el tutor se reuniría con sus tutorados asignados para llevar a cabo las actividades correspondientes a los propósitos de cada ciclo. Estas actividades consideraban el desarrollo de diversas técnicas de dinámica grupal, pláticas, conferencias, proyección de películas, entre otras. Para la realización de sus

⁸⁵² Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, op. cit., Pág. 165.

actividades, el tutor podría apoyarse en el pedagogo, así como en el médico del plantel. Asimismo, el tutor realizaría el seguimiento de sus tutorados a partir de la consulta continua de los registros de evaluación formativa de cada una de las asignaturas que cursaban sus tutorados, cotejándola con la información registrada por él mismo en las sesiones semanales.

Con base en el análisis de los registros, el tutor podría elaborar un informe general del desarrollo de su actividad tutorial, para que se discutiera con las instancias pertinentes (autoridades, pedagoga, médico, coordinador del plantel, otros tutores) y se propusieran estrategias acorde con las necesidades detectadas. En situaciones de posible abandono escolar, alcoholismo, problemas familiares, económicos entre otros, el tutor tendría que comunicarlas al Coordinador del Plantel, para su posible canalización vía la Mesa Interinstitucional.

El registro era indispensable, por ello se recomendaba que el tutor anotara en una Ficha de Seguimiento la asistencia de los estudiantes a las sesiones de tutoría, el progreso que manifestaban en la consecución de los objetivos de cada ciclo y las observaciones sobre aquellos tutorados identificados con algún factor que pusiera en riesgo su continuidad o permanencia en la escuela.

Con el registro, el tutor estaría en condiciones de identificar la regularidad con la que asistían los estudiantes a clases y a la asesoría académica, las circunstancias que motivaban a cada joven a ausentarse de la preparatoria, temporal o definitivamente; también podría valorar las características de contenido, presentación y regularidad de los trabajos y tareas de sus tutorados, así como las condiciones personales y escolares que permitían a cada estudiante aprender los contenidos de sus asignaturas.

Con esta información se pretendía que el tutor tuviera elementos para elaborar continuamente estrategias de atención a las necesidades de cada estudiante, desde su ingreso al bachillerato y durante todo su trayecto por éste. También tendría elementos para informar continuamente a los padres de familia sobre la situación académica de alumnos y atender juntos una situación.

Salvo por el plantel Azcapotzalco, que había diseñado un programa sistematizado de registro tutorial, en el resto de los planteles cada profesor optó por una forma particular de registró para anotar lo acontecido con sus tutorados: se utilizaban fichas de trabajo, bitácoras, un cuaderno, una hoja de cálculo en Excel, hojas sueltas que se guardaban en carpetas semanalmente, el procesador de texto de la computadora de escritorio del docente o en su computadora portátil.

Momentos de desarrollo del PAT

El PAT planteaba tres momentos para la atención tutorial: Uno de apertura al inicio del ciclo, en el cual, en las actividades que se llevaran a cabo se considerará las características socioeconómicas y académicas del tutorado, las bases para la relación tutor con el tutorado y la identificación de los factores de riesgo.

El segundo momento se denominaba de transición durante el ciclo escolar en donde se buscaría motivar a los tutorados en su desarrollo académico, sus logros escolares y propiciar que éstos mantuvieran sus compromisos escolares. Por último estaba el cierre, al final del ciclo escolar, en el cual se consideraba necesario que se realizara un balance junto con el tutorado de su desarrollo académico, a la vez que se establecieran metas para el siguiente ciclo.

La instrumentalización del PAT conllevaba la participación de diversos actores que ejercerían sus tareas alrededor de una forma particular de organización, las cuales estaban definidas desde un protocolo de seguimiento.⁸⁵³

Actores involucrados en el desarrollo del PAT

El docente tutor en sus sesiones semanales con sus tutorados tenía que realizar actividades como dinámicas de grupo y técnicas de integración que les permitieran identificar los factores de riesgo de los jóvenes que tenía a cargo, en caso de identificar algún factor, era su función registrar la situación del tutorado y acordar con éste alguna estrategia para atender la situación, si no era posible atenderlo, tendría que llamar a los padres y analizar junto con ellos la posibilidad de que fuese canalizado a una institución que le apoyase en su caso particular. De ser así, el tutor debía informar sobre el caso al coordinador del plantel para que éste realizara las gestiones necesarias para la canalización del estudiante a la Mesa Interinstitucional.

Con relación a los tutorados que habían dejado de asistir, el tutor debía realizar llamadas telefónicas a sus domicilios con el propósito de localizar a éstos o en su defecto a sus padres, para conocer los motivos de por los cuales había dejado de asistir y buscar una solución en el caso de que fuera viable y factible. Cuando el tutor no localizaba a los alumnos ausentes tenía que reportar la situación con el coordinador y la pedagoga para que atendieran el caso en cuestión. Por último, el tutor podría compartir las experiencias de su actividad tutorial en unas reuniones de con docentes de su mismo ciclo a las que se les llamó Consejo Académico.

El Consejo Académico estaría constituido por los docentes de un mismo ciclo, así como por el pedagogo, el médico y el coordinador del plantel. Las sesiones * se realizarían una vez al mes para discutir las acciones de seguimiento y acompañamiento efectuadas por los tutores durante este periodo. Esto significaba discutir sobre la situación de uno o más estudiantes que se consideraban en riesgo de abandonar la escuela definitivamente o qué lo llevaron a ausentarse de alguna materia en particular.

En este sentido, los profesores de un estudiante en particular aportaban datos sobre su aprendizaje en sus respectivas materias y el tutor, por su parte, brindaba información sobre las actitudes de este mismo alumno como las situaciones extra escolares de corte familiar, económico, social o cualesquiera que fuese el caso que influyeron para que dejara la escuela, total o parcialmente.

Las reuniones del Consejo Académico tenía la virtud de propiciar un cierto tipo de sensibilización de sus integrantes, particularmente acerca de los motivos que llevaban a un estudiante a no presentarse a un curso, a circular en la escuela sin estudiar y por supuesto, a abandonar la escuela. Se buscaba ir más allá de expresiones como “los estudiantes son irresponsables” “No les interesa el estudio” “No se comprometen con su aprendizaje”.

⁸⁵³ IEMS (2005), *Protocolo para la atención del seguimiento y acompañamiento de estudiantes del SBGDF*. Documento de trabajo.

* La finalidad de estas sesiones era la generación de estrategias preventivas o de recuperación de estudiantes para realizarse entre una reunión de Consejo y otra. En cada reunión de Consejo presentaba un informe de avance de las resoluciones tomadas en la sesión anterior.

Por otra parte, la pedagoga tenía que estar al tanto de la información que registrara el tutor en la ficha de seguimiento, inclusive podría recurrir a datos complementarios como el estudio socioeconómico y el historial académico del alumno; asimismo podría entrevistarse con los docentes y el tutor. Cuando el estudiante ya no se presentaba a la escuela, la pedagoga debía intentar establecer contacto con el alumno en cuestión o con sus padres vía telefónica.

Si se llegaba a establecer contacto, la pedagoga citaba al alumno y a sus padres en la escuela, y junto con su tutor buscarían ampliar la información obtenida por teléfono y si era posible, definir en conjunto alguna acción que permitiera al estudiante regresar a la escuela. Por último, la pedagoga se encargaría de realizar el estudio de ausencia escolar, ahora con base en la información que fuese recuperando durante el semestre, el cual presentaría en reuniones de Consejo.

El caso del médico tenía una connotación particular, si bien su figura no se incluía formalmente en el PAT, en los hechos su participación tenía un carácter más amplio y hasta cierto punto de mayor legitimidad, no sólo porque tenía más de un año identificando factores de riesgo relacionados con la salud de los estudiantes, además, era la única figura dentro del plantel que tenía la facultad de intervenir directamente en algunas situaciones médicas a favor de los alumnos, o en su caso, canalizarlos a la Mesa Interinstitucional, vía el coordinador del plantel. Y así seguiría manteniendo esta exclusividad hasta la entrada de la nueva administración en 2006.

Con el PAT el médico encontraba una superficie en la cual inscribir sus acciones e incorporarse, no formalmente, a un circuito de información de ida y vuelta. Bajo ciertas circunstancias de “riesgo” del alumno, el médico podía obtener información sobre su desempeño y datos socioeconómicos mediante el coordinador del plantel.

Por otro lado, el tutor tenía derecho de tener en sus manos no sólo los datos de desempeño de los estudiantes de las materias que estuviese cursando, a través de los profesores de un mismo semestre, también los datos socioeconómicos de éstos mediante la pedagoga y el coordinador, en adelante se establecía un canal para obtener información de un tutorado con problemas de salud (físicos y mentales) a través del médico del plantel.

El papel del coordinador en el desarrollo del PAT era brindar seguimiento a la actividad tutorial de los docentes, incluyendo el apoyo que para ello estuviesen realizando pedagoga y médicos. Sus insumos para realizar su tarea era el informe sobre los factores de riesgo que la pedagoga elaboraba durante el semestre y la información derivada de las reuniones de Consejo Académico. Sin embargo, su principal actuación implicaba coordinar la gestión de aquellos estudiantes reportados con factores de riesgo hacia la Mesa Interinstitucional.

Era el coordinador el que organizaba los horarios de la asesoría académica y los tiempos para que los tutores trabajaran con sus 16 estudiantes el seguimiento y acompañamiento. Era su deber presidir las reuniones de consejo y establecer las condiciones materiales y organizativas para favorecer la atención de los alumnos considerados en riesgo.

Asimismo, el coordinador establecía los límites de las intervenciones de la pedagoga en los asuntos de los estudiantes; por ejemplo, muchas veces se les solicita a esta que atendieran casos “especiales” de alumnos con “problemas de aprendizaje” detectados por los tutores. Los pedagogos siempre se negaron, bajo el argumento de que el diagnóstico y más aún, el tratamiento de esos supuestos casos especiales

implicaban un proceso mucho más delicado de lo que el PAT establecía en sus lineamientos.

Asimismo, el coordinador era quien tenía la última palabra en cuanto a la canalización de los estudiantes a la Mesa Interinstitucional, su decisión dependía de la urgencia del asunto y de los argumentos presentados por el tutor, el pedagogo o el médico del plantel, en grupo o por separado. En los casos de violencia dentro o fuera del plantel en los que estuviera implicado un alumno, sólo le concernía al coordinador atender el caso, ya que éste estaba facultado para coordinar acciones con las direcciones de seguridad pública de la Delegación en donde estaba inscrito el plantel.

A partir de lo anterior se puede trazar una red de agentes cuyas intervenciones se caracterizaban por el monitoreo de los estudiantes situado en el espacio de seguimiento y acompañamiento (un tutor con 16 alumnos que se ven por lo menos una vez a la semana).

El monitoreo de los estudiantes

El monitoreo se constituía por dos momentos, uno de prevención concentrado en aquellos estudiantes que todavía estaban presentes en la escuela, y otro de recuperación. En cuando al primer momento, los docentes tenían que identificar circunstancias de riesgo con la conciencia de que no sabían con certeza que iba suceder con cada tutorado. Los índices de ausentismo y abandono escolar daban cuenta que los estudiantes tomaban la decisión de ausentarse de la escuela o de ciertas materias decisiones con más frecuencia. Peor aún, los estudios de ausentismo escolar habían brindado un dato certero: los jóvenes se van de las preparatorias y en la mitad de los casos nadie sabía por qué.

No habían infringido ninguna norma que propiciara su expulsión, pocos eran conscientes de que el derecho a la educación significaba gozar de las condiciones necesarias para que pudieran estar presentes en la escuela y favorecerse de los estudios que se les brindaban. Pero tampoco se estaba haciendo suficiente para retener a los estudiantes, por lo que se creía necesario identificar –en el interior del proceso formativo- las condiciones y aspectos que estaban propiciando que los alumnos se fueran de las preparatorias o bien, que desertaran de ciertas materias.

Había que prevenir.

No sólo por el bien de los jóvenes, también estaba en juego la viabilidad del proyecto educativo, (excelente proyecto para una escuela de desertores y rezagados) y la viabilidad de una política educativa de atención a los sectores marginados que se fundamentaba en la equidad, justicia e igualdad. El IEMS representaba esta política en el Gobierno Distrito Federal y la razón de fondo resonaba impaciente: financiar los estudios de cada estudiante costaba anualmente al GDF más de 35 mil pesos anuales.

El ausentismo, la deserción escolar y el rezago de los estudiantes no sólo era un asunto de aprendizaje malogrado, de problemas sociales y económicos, o de motivación. También era un asunto de administración de la población estudiantil. El mecanismo del seguimiento y acompañamiento no buscaba señalar a los alumnos violentos que boicoteaban los procesos académicos y desestabilizaban el orden escolar; tampoco pretendía señalar a los jóvenes pobres que llegaban desnutridos a clase, ni a las jóvenes embarazadas, ni a los alumnos que presentaban situaciones “especiales” de aprendizaje para separarlos de los estudiantes “buenos”, que

demostraban buen desempeño. Ese no era el propósito, sin embargo, la institución al pretender, a través de sus docentes, identificara los factores de riesgo de sus estudiantes para prevenir ciertas conductas 'riesgosas', también conseguiría señalar y separar a los alumnos 'buenos' de los 'malos'

Aquí comenzaba el segundo momento del monitoreo y la Mesa Interinstitucional jugaría un papel relevante en la medida en que atendía los casos de estudiantes que eran canalizados. Dentro del espectro escolar, este papel lo realizaría el médico del plantel. No obstante la pedagoga era un agente vinculador, aunque sin desempeñar ningún tipo de intervención directa sobre el alumno. Al final de cuentas era el coordinador quien decía la última palabra sobre la canalización de los estudiantes.

Es necesario recordar que el anterior esquema de tutoría la relación se establecía de manera personalizada, era un binomio docente-estudiante, y estaba mediada por el saber disciplinar. Con la incorporación de seguimiento y acompañamiento, la asesoría académica tiende a ser desplazada a un segundo plano en el esquema institucional; en adelante la prioridad eran los estudiantes en riesgo y los docentes se vieron impelidos a incorporar en sus funciones esta nueva tarea.

El seguimiento y el acompañamiento se constituían en un mecanismo institucional de autorregulación interna de carácter inmunológico, contra unos riesgos (reales o imaginados) que ya no provenían del exterior, sino de unos riesgos preexistentes de los cuales los alumnos en riesgo eran portadores:

Es como si, más que ajustar el nivel de la protección a la magnitud real del riesgo, se adecuase la percepción del riesgo a la creciente exigencia de protección, esto es, como si se creasen artificialmente riesgos para poderlos controlar, como por lo demás, hacen con frecuencia las compañías de seguros.⁸⁵⁴

Estos riesgos no sólo podían afectar la vida académica y personal del estudiante en cuestión, de igual forma podían perturbar los procesos educativos, la estabilidad de los profesores, la posición de poder de los coordinadores, la viabilidad de un modelo educativo institucionalizado y perturbar la regularidad de los estudiantes con buen desempeño que generan números favorables para la institución. Es un momento incipiente que abre la pauta a un proceso de administración de la población en riesgo de las preparatorias de carácter inmunológico que con la administración de Juventino Rodríguez se perfeccionaría y profundizaría en todo el SBGDF.

Con el establecimiento del seguimiento y acompañamiento como dimensión de la tutoría se institucionalizaba un mecanismo de tipo sinóptico*: ya no se trataba de un esquema en el cual un sólo docente estaría a cargo de un grupo de estudiantes, este planteamiento había sido reprobado por el propio modelo educativo como ejercicio pedagógico dominante. Ahora, un conjunto de individuos de distintas disciplinas (médico, la pedagoga, el profesor con su formación profesional y el coordinador del plantel) estarían encargados, desde diversos ángulos, de monitorear personalmente a cada estudiante con el fin de identificar y prevenir algún factor de riesgo que manifestase en un momento dado. Era el inicio de la ortopedia social en los recintos escolares.

⁸⁵⁴ Roberto Esposito, *op. cit.*, Pág. 116.

* El mecanismo panóptico funcionaba a través del sistema de registro de evaluación de los aprendizajes. El tutor podía consultar el desempeño de muchos estudiantes bajo su tutela e inclusive leer las observaciones que fuesen haciendo los docentes responsables de dichos alumnos. El coordinador también tenía acceso a este sistema y desde ahí podía ver todos los registros de evaluación. En algunos casos, y con autorización del coordinador, inclusive la pedagoga podía tener paso a los registros de los profesores.

La contraparte

Afirmar que el planteamiento de seguimiento y acompañamiento fue asumido y llevado a cabo por todos los actores involucrados en éste sería una gran mentira. La lectura que se hizo de este esquema de la tutoría fue diverso, inclusive enfrentó el rechazo, velado o tácito de muchos profesores y de algunos coordinadores.

Si bien las condiciones en que se encontraban los planteles frente al rezago, el ausentismo y la deserción preocupaban a la gran mayoría de los profesores, la medida que se tomó desde el IEMS para atender esta situación produjo diversas reacciones. Unos docentes vieron con beneplácito la propuesta e inclusive aportaron diversas opiniones para enriquecerla. Otros aceptaron sin más el nuevo mecanismo pero advirtieron desde el inicio que no estaban preparados para realizarla; pidieron al Instituto que se les capacitara y el IEMS respondió afirmativamente mediante el apoyo de las pedagogas de cada plantel. Otros docentes no manifestaron ningún interés en el planteamiento de seguimiento y acompañamiento, es más, algunos empleaban el espacio asignado con sus tutorados para abordar temas del programa de estudios.

Había otros profesores que veían en la tutoría de seguimiento y acompañamiento un riesgo, no sólo para sí mismos, también para los estudiantes y la continuidad del proyecto. Así lo expresa Francisco Cañón:

Habría que cuidar mucho que las tutorías no se utilicen como un espacio terapéutico, de catarsis. Eso es muy problemático para nosotros los profesores porque sales con muchas cargas muy fuertes después de escuchar historias terribles. No perdamos de vista de que se trata de hacer un seguimiento exclusivamente académico. No somos profesionales de la conducta para hacer un seguimiento de otra índole, requerimos de un área de psicopedagogía orientada a los estudiantes para no jugar a los terapeutas cuando no lo somos. Algo que salta a la vista es que en los hechos las tutorías se van diluyendo, por lo caótico de los horarios. Se convierten en algo muy complicado porque los estudiantes ya no disponen de tiempo suficiente para ello. Esto es algo que puede pegar al Modelo, por lo que urge un replanteamiento para no alejarnos de su espíritu original.⁸⁵⁵

El sentir de este docente dialoga con el punto de vista de la investigadora quien advierte que:

Uno de los mayores riesgos de la tutoría es que se convierta en un depósito de conflictos, cuya responsabilidad se adjudica al equipo de tutores en su vinculación con los jóvenes y que se les exija que se hagan cargo del abordaje de determinados problemas. La estigmatización deviene en un sentimiento de soledad y frustración, al punto que suele provocar renunciaciones o hace que algunas instituciones no encuentren docentes para asumir el compromiso.⁸⁵⁶

Patricia Viel resalta el punto más álgido de la tutoría al recordar que si bien una de las funciones de ésta es generar formas de acompañamiento al estudiante y brindarle los apoyos necesarios, no se debe perder de vista que esta actividad tiene la prioridad de ceder la palabra a los jóvenes para recoger sus intereses, preocupaciones y sugerencias en relación a la escuela, particularmente *sobre sus logros académicos*, por lo que la tutoría, según Viel, debería estar estrechamente vinculada con la enseñanza.

⁸⁵⁵ IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 96.

⁸⁵⁶ Patricia Viel, op. cit., Pág. 45.

Aquí yace el problema de la tutoría de seguimiento y acompañamiento, su presencia provoca un desplazamiento de esta prioridad acerca de la enseñanza, que durante mucho tiempo tuvo respuesta a través de la asesoría académica, y que con la aplicación del nuevo mecanismo se desplazaba hacia un trabajo de monitoreo de los estudiantes abocado a la identificación de los riesgos personales y sociales de los alumnos.

La asesoría académica quedaba en un segundo plano y lo que empezaba a predominar era la condición del individuo con relación a su continuidad y permanencia en la escuela. El papel del docente, hasta entonces arraigado en el trabajo disciplinar y con ello el papel de la enseñanza, se le adhería el papel de monitor de conflictos en un tipo de organización, lineamientos y relaciones que llegaban a interferir en tiempos y espacios con la tarea de enseñar.

No obstante, no hay que olvidar que el planteamiento de seguimiento y acompañamiento era la respuesta a un fenómeno que tiene sus raíces dentro y fuera de la escuela, que abarca la descomposición social y el deterioro económico de los jóvenes que acuden a sus recintos. A propósito de este tipo de esfuerzos, más motivados por la contingencia que por la política educativa, Carina Kaplan expresa que:

En este escenario, los agentes escolares se transforman en una suerte de trabajadores sociales que cumplen funciones asistenciales en un Estado que ha desprotegido durante muchas décadas a las infancias y juventudes. Es decir, los docentes y todos los actores de la vida escolar asumen la tarea de paliar, acompañar, el sufrimiento social que atraviesa a los alumnos sin tener los saberes profesionales para cumplir estas funciones. Así, los docentes reconfiguran su identidad profesional para dar respuesta a aquello para lo cual no han sido preparados. Los mismos docentes forman parte del sufrimiento social, a la vez que tienen un enorme compromiso de acompañar el sufrimiento social de los niños.⁸⁵⁷

Los coordinadores de los planteles recibieron con escepticismo la propuesta de seguimiento y acompañamiento e incluso expresaron sus dudas ante las autoridades del Instituto, sin embargo asumieron la instrucción de organizar a los alumnos y profesores, tal y como lo indicaba el PAT.

Sin embargo, esta organización no fue estructurada de la misma forma en todos los planteles. En unas preparatorias no se puso en marcha hasta un semestre después de haberse establecido oficialmente. En otros, los coordinadores organizaron a los maestros en tres ciclos, de acuerdo al semestre que impartían su asignatura, pero en otros se permitió que se estableciera una modalidad llamada "subcomité" Eran pequeños grupos de maestros que impartían la misma asignatura y que se reunían para discutir el desempeño de los estudiantes y sus factores de riesgo. Estos subcomités, que en realidad eran una réplica de los comités tutoriales, se integraban al final de cada mes para conformar el Consejo Académico del ciclo correspondiente.

Algunos coordinadores dieron seguimiento a las actividades de los tutores a través las minutas de las reuniones de Consejo, los informes de ausencia escolar elaborados por las pedagogas, el registro de los tutores, y muchas veces de manera personal en su propia oficina o en el cubículo del tutor. Sin embargo, una parte de los coordinadores sólo se limitó a organizar a las reuniones de seguimiento y acompañamiento, así como

⁸⁵⁷ Carina Kaplan (2009), "Destinos escolares en sociedades miserables", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (coordinadoras), *La escuela media en debate*, Pág. 190.

las de Consejo Académico y a canalizar a los estudiantes a la Mesa Interinstitucional con sede en el IEMS.

Inclusive, hubo el caso que en un plantel no se implementó el PAT, ni se llevaron a cabo las acciones relacionadas con el seguimiento y acompañamiento. Sólo se canalizaban a los alumnos que los docentes en forma individual, ya sea en clase o tutoría consideraban pertinente orientar hacia la Mesa Interinstitucional, vía el coordinador. El médico del plantel seguía este mismo esquema de canalización sólo con los casos que llamaban a su puerta individualmente.

Finalmente, hay que anotar que el PAT como mecanismo institucional, y las acciones de seguimiento en los planteles no tuvieron gran impacto en el grueso de los estudiantes. Al menos no se reflejó un aumento en los índices de aprovechamiento escolar, ni en la eficiencia terminal. Brindar seguimiento y acompañamiento a los estudiantes no tuvo el impacto esperado, los alumnos seguían ausentándose de sus materias, no asistían con regularidad a sus clases, ni a la asesoría académica ni siquiera a las sesiones de seguimiento.

Por otro lado, si el estudiante quería manifestar una situación personal a su tutor lo hacía en el cubículo de éste, con discreción y en privado. Otras veces en los pasillos del inmueble o en los patios de la preparatoria. Los dramas que surgían en las sesiones de seguimiento al final de cuentas se llevaban al ámbito privado de la asesoría académica y con ello, se postergaba lo académico por lo personal conflictivo. A los docentes-tutores se les incorporó en un tipo de organización de tutoría que los acercaba más a los problemas de los estudiantes, pero que difícilmente podían ver los frutos de su esfuerzo, salvo en contadas ocasiones. Los jóvenes canalizados no siempre cumplían con asistir a la institución a la que se les había canalizado. En poco tiempo terminaban por desertar de la institución de apoyo y de la escuela también.

En el caso de los estudiantes que eran regulares y asumían el apoyo de la institución externa no se contemplaba dentro del PAT un mecanismo de apoyo para acogerlos mientras se volvían a ajustar a la dinámica de la escuela o al trabajo académico.

Mucho menos se había considerado que los estudiantes canalizados fueran objeto de estigmatización entre los demás alumnos de la preparatoria; la asistencia a alguna institución de salud, orientación u otra implicaba un beneficio para el joven siempre y cuando lo aceptara libremente, no obstante, también acarrearía el señalamiento, el dedo tendido hacia adelante, el susurro burlón de algunos alumnos. La canalización hacía transparente la carencia del estudiante, su conflicto o simplemente su actitud se revelaba más allá de su círculo social inmediato. Esto resultaba ser un peso para el joven en "riesgo" que era atendido. Algunas veces, si su situación personal no propiciaba que dejara la escuela, el estigma de que era objeto si lo lograba.

Pero también los dramas se pueden improvisar, so pretexto para eludir responsabilidades y compromisos. Y algunos estudiantes recurrían a la simulación de conflictos personales para deslindarse de sus deberes, y para manifestar cierto hartazgo de las sesiones de tutoría. Así lo constatan algunos estudiantes durante una dramatización que se realizó en una clase de la materia de POE, en la cual, la profesora María del Socorro Martínez intentaba recuperar la percepción de los alumnos sobre la tutoría, destacando lo siguiente:

Las representaciones reforzaron el pensamiento de que la tutoría no es operada de la misma forma por los diferentes profesores y preocupa que los estudiantes estén reconociendo que la tutoría se debe usar a conveniencia del estudiante. Hubo

diálogos que llamaron mucho la atención, por ejemplo: aquéllos que hablando entre estudiantes uno le dice al otro:

- ¿No traes la tarea? Y el otro le responde:
- Ni te preocupes, cuéntale una de vaqueros, que se te salgan algunas lagrimitas y verás cómo te da chance.

O bien, el que le aconseja: Háblale (al docente) de su familia, cómo está su hijo recién nacido, veras como pronto se enrolla y ya ni te pregunta. Pero también hubo quién en el papel de maestro, piensa en voz alta: Ay, ya va a ser hora de que vengan a tutoría, mejor me voy a comer y ahí les dejo un recado para que vengan después. La reflexión provocada por lo que esta estrategia permitió vivir, está en el sentido de reconocer que el papel del tutor en la tutoría es determinante para que los estudiantes hagan suyo este espacio académico o para que lo aborrezcan durante mucho tiempo, si no es que durante toda su estancia en la preparatoria.⁸⁵⁸

Las palabras de los estudiantes pueden estar cargadas de cierta perversidad y lo expresado por ellos al respecto de lo que opinaban del profesor puede manifestar un grado de irresponsabilidad y quizá de cinismo. Sin embargo, esto también era la tutoría, tanto en el seguimiento y acompañamiento como en la asesoría académica; no sólo era el monitoreo de los alumnos para evitar su fuga de los procesos formativos. Las reservas de los profesores para participar en la tutoría menguaban y tal vez más grave aún, se iba asentando imperceptiblemente un vacío en la vida académica.

Esto y más, ocurriría alrededor de la tutoría en los planteles durante el periodo de 2004 a 2006.

La tutoría como cerco sanitario

Con la entrada de la administración de Juventino Rodríguez en 2007, se tuvo la oportunidad de repensar las cosas, de reconsiderar el trayecto seriamente, de situar la problemática en el momento justo de su quiebre: el tránsito de la asesoría académica hacia la tutoría de seguimiento y acompañamiento. Lo importante no era sólo considerar los resultados que había arrojado la tutoría en sus dos dimensiones, sino determinar cómo se había llegado hasta ese punto y valorar las consecuencias, ahí, si ahí, donde se producía el aprendizaje de los estudiantes y no como se hizo, valorando el número de bajas al más puro y pragmático estilo burocrático, aludiendo a una encuesta fraudulenta que se le dio el nombre de proceso de autoevaluación institucional y planeación estratégica que derivó en el renombrado PIDE.

Al final de cuentas y después de concluir este proceso de simulación institucional, la tutoría tomó un solo perfil, el del seguimiento y el acompañamiento. Pero su semblante adquirió todo el aspecto inmunológico que tenía en potencia. A partir de ese momento, la institución intervendría directamente para solucionar los factores de riesgo, al menos los que estuvieran a su alcance. Y no sólo eso, el monitoreo de actitudes y conductas se extendería a los docentes para dictaminar si estaban ejerciendo adecuadamente sus funciones de seguimiento y acompañamiento.

¿Cómo se llevó a cabo esta maniobra? ¿Con qué argumentos se legitimó que la institución pudiera intervenir en algo que hasta entonces no consideraba ni remotamente pertinente? ¿Qué estructuras se levantaron para posibilitar la continuación del monitoreo de los estudiantes y extenderlo al docente mismo? ¿Qué

⁸⁵⁸ María del Socorro Martínez Arango, *op. cit.*, Pág. 84.

relaciones de poder se instauraron para que el profesor se le colocase fuera de la relación con el estudiante y se le instalara en una condición de vigilante vigilado?

En el plano del discurso, la construcción del argumento institucional para instalar el seguimiento y acompañamiento como condición prioritaria del trabajo docente y como mecanismo exclusivo para hacer frente al rezago y la deserción se instauró a partir del ya referido proceso de autoevaluación institucional y planeación estratégica que emprendió la administración que entró en 2007.

En la línea de acción número 9 denominada, *consolidación de la tutoría*, se establecieron un conjunto de señalamientos que procuraban fundamentar las adecuaciones necesarias para dar prioridad a la tutoría de seguimiento y acompañamiento. En este sentido, se elaboraron afirmaciones sin ningún dato o argumento que respaldase los enunciados emitidos. Por ejemplo, se señalaba al respecto de la tutoría:

El poco conocimiento del enfoque, organización y finalidad de la tutoría por parte de los docentes-tutores, estudiantes y padres de familia, situación que ha llevado a no utilizar adecuadamente el Sistema Integral de Atención Tutorial y Seguimiento Estudiantil (SIATySE), que no se integren adecuadamente los consejos académicos y que estos no cumplan su función.⁸⁵⁹

En este enunciado se puede leer que la tutoría se ciñe a su dimensión de seguimiento y acompañamiento ya que se le vincula con el SIATySE, el cual fue diseñado para facilitar el registro de los tutorados, particularmente en esta dimensión de la tutoría.

Asimismo, el problema de la tutoría se situaba en el desconocimiento de su enfoque, organización y finalidades y no en su instrumentación, gestión, aceptación o rechazo. Lo que invitaba a pensar que una definición clara de estos elementos produciría, no un mejor desempeño en el seguimiento y acompañamiento del tutor sobre el alumno sino, ¡un mejor registro en el sistema de cómputo!

Ligado a lo anterior, se hacía un manejo maniqueo del discurso: el desconocimiento de los actores sobre ciertos aspectos de la tutoría había llevado a que no se utilizara el SIATySE. Nada más falso que una generalización que no es tal. El SIATySE, sólo había operado en el plantel Azcapotzalco y en el mejor de los casos se había instalado en el plantel GAM I al final de la administración de la matemática Guadalupe Lucio, como un modo de pilotear dicho sistema antes de extenderlo a todo el SBGDF, cosa que no se llevó a cabo.

Otros enunciados que se expresaban en esta línea estratégica del PIDE sobre la tutoría afirmaban que:

Los docentes-tutores frecuentemente reciben de sus tutorados solicitudes de orientación o apoyo de conflictos de tipo familiar o personal (violencia intrafamiliar, embarazos no deseados, hostigamiento o abuso sexual, adicciones, etc.), que dificultan su aprendizaje y avance académico, además de que amenazan su permanencia en la escuela, sin que los docentes-tutores cuenten con la capacidad profesional para intervenir. Por otra parte, los tiempos de respuesta para la atención de los estudiantes que son canalizados a través de la Mesa Interinstitucional son demasiado prolongados, lo que hace que muchos de esos casos se pierdan antes de que reciban una atención adecuada.⁸⁶⁰

⁸⁵⁹ Gobierno del Distrito Federal, *Programa Institucional de Desarrollo 2007-2012*, op. cit.,

⁸⁶⁰ Ibidem.

Aunado a lo anterior, se advertía un desarrollo heterogéneo del PAT y desconocimiento de éste por parte de los coordinadores; además se acusaba una desorganización en la atención de los tutorados por los tutores, mientras que los estudiantes no consideraban obligatoria la tutoría lo que propiciaba su inasistencia. Asimismo, se mencionaba escuetamente que no existían lineamientos para regular la práctica tutorial ¿y el PAT?, pero en todo caso, si se tenía una gran diversidad de formatos para su registro. Además, se mencionaba que no se había capacitado a los docentes en el uso del SIATySE.

¿Cuál era la solución que se planteaba para estos males y contradicciones?

De acuerdo con el mismo documento, primero se iba a definir y regular la intervención del tutor. Segundo, una vez asimilados los conceptos sustantivos del trabajo tutorial se iba establecer un mecanismo de evaluación del mismo. Tercero. Se constituirían equipos multidisciplinarios conformados por un psicólogo, un pedagogo, un médico y un trabajador social *para brindar atención especializada de primer nivel a los estudiantes* en situación de riesgo o en su caso, se ofrecería a éstos acompañamiento para garantizar que recibieran una adecuada y oportuna atención por parte de la Mesa Interinstitucional.

¿En dónde quedó la asesoría académica? Borrada del mapa institucional.

El programa institucional del IEMS sólo contemplaba un conjunto de acciones con una clara orientación al trabajo de seguimiento y acompañamiento, legitimando con ello un conjunto de adecuaciones para “fortalecer” esta dimensión de la tutoría. En el plano estructural se gestionaron una serie de transformaciones, otorgamientos y ampliaciones en el IEMS que favorecieron directamente el programa de tutoría planteado en el PIDE.

La primera maniobra que realizaron las autoridades fue ampliar la estructura orgánica del IEMS. Hasta 2007, el Instituto contaba con 57 personas con plaza de estructura, pero a principios de 2008 el Consejo de Gobierno aprobó el ensanchamiento de los puestos de estructura, incrementándose a 209. Lo que resulta significativo es el paralelo que guardaba esta decisión con lo que venía haciendo el Gobierno Federal a saber, el engrosamiento de la burocracia, específicamente en puestos de mandos medios hacía arriba, en detrimento del personal operativo que percibía menos sueldo y en la mayoría de las ocasiones estaba contratado por honorarios. Un ejemplo de ello fue el incremento que tuvo el puesto de Jefe de Unidad Departamental, que pasó de 20 personas que laboraban en áreas centrales y en los planteles; con la autorización de la nueva estructura orgánica este número aumento a 111 personas.⁸⁶¹

La nueva estructura orgánica iba acompañada de la creación de la plaza de Docente-Tutor-Investigador, ello significaba un cambio en las condiciones laborales de los profesores quienes hasta entonces mantenían una situación contractual con la institución como prestadores de servicios profesionales (honorarios) bajo la figura de Docente-Tutor. Con estas nuevas circunstancias contractuales, los docentes tenían derecho a un conjunto de prestaciones sociales y económicas, y al mismo tiempo, se veían obligados a cumplir con los requerimientos que demandara la Institución en el contrato de trabajo. Entre otras cosas, a ejercer la tutoría de manera obligatoria, en particular la de seguimiento y acompañamiento con todas las exigencias que ello implicaba.

⁸⁶¹ IEMS (2008), *Informe de Actividades, marzo 2007-marzo 2008*, Págs. 12 y 13.

En el fulgor de estos cambios en la estructura del IEMS, se creó la Subdirección de Seguimiento y Acompañamiento Tutorial adscrita a la Dirección Académica, la cual funcionó de forma virtual hasta su autorización en 2008, la cual cambió de nombre por el de Subdirección de Investigación Educativa, Formación y Desarrollo Docente.*

Esta área a cargo de la tutoría tenía dos propósitos fundamentales: a) diseñar, operar, actualizar, supervisar y evaluar permanentemente el Programa Institucional de Tutoría en su dimensión de seguimiento y acompañamiento en los planteles del SBGDF y b) apoyar la formación integral del estudiante mediante la prevención, atención y seguimiento de los factores que ponen en riesgo su permanencia dentro del SBGDF, a partir del apoyo especializado en las áreas pedagógica, psicológica, social y médica.⁸⁶²

Con respecto al primer propósito dos comentarios. En primer lugar, se establecía oficialmente la atribución de diseñar, operar, actualizar, supervisar y evaluar la actividad de la tutoría en los planteles, asunto que no estaba contemplado en el PAT. ¿Qué significaba esto? Que desde la subdirección de seguimiento se supervisaría y evaluaría a los docentes y coordinadores en todo lo relacionado con el cumplimiento de las disposiciones sobre la tutoría de seguimiento y acompañamiento.

En segundo lugar, el Programa Institucional de Tutoría (PIT), ‘elaborado’ por la nueva subdirección a cargo de la tutoría, salvo algunas modificaciones, no era más que el corta y pega en un solo texto de los planteamientos vertidos en los documentos de *Tutoría y la Evaluación en los Procesos Formativos, el PAT y el Protocolo de Seguimiento*, elaborados en la anterior administración.

Uno de esas modificaciones se establecía en el propósito central del Programa Institucional de Tutoría, a saber, que con este se buscaría “atender el desarrollo integral de los estudiantes mediante la prevención, identificación y seguimiento de estudiantes con factores que ponen en riesgo su continuidad y permanencia dentro de la preparatoria, teniendo como base la relación de confianza, respeto y diálogo entre el tutor con su tutorado”.⁸⁶³

El argumento que se brindó a la comunidad académica de la institución estaba escrito en la presentación del documento base de la Subdirección de Seguimiento (después de Investigación), redactado por el psicólogo Arturo Vega, nuevo titular de la Dirección Académica. Aquí se rescata una parte del argumento:

Una parte sustancial del Modelo Pedagógico es, entonces, la tutoría en sus dimensiones de asesoría académica y de seguimiento y acompañamiento, que constituyen el espacio mediante el cual la Institución busca ofrecer cobertura a la circunstancia de cada estudiante y reconocerla como una variable fundamental en su desempeño académico. No obstante, especialmente en su dimensión de seguimiento y acompañamiento, la tutoría representa para quienes la ejercen, -profesionistas de distintas disciplinas-, retos a menudo insuperables, relativos a la comprensión y atención a conflictos derivados de la dinámica familiar o de la

* El cambio de nombre no representaba ninguna transformación en el desarrollo de esta área, pero implicó que a esta subdirección estuvieran adscritas otras dos subdirecciones: La subdirección de docencia que hasta entonces había sido un área independiente, de la cual se desprendieron algunas funciones para justificar la creación de una nueva subdirección que se creó para la contratación de docentes, la cual funcionaba como apéndice del área de recursos humanos. En realidad esta última subdirección se creó a modo para dar cabida a más personal que venía con la nueva administración. Sin embargo, se puede señalar que con el cambio de nombre la subdirección de Investigación (antes de seguimiento y acompañamiento) sólo incorporó a sus funciones la tarea de formar a los docentes, preponderantemente en lo relativo al seguimiento y acompañamiento. Salvo por las adecuaciones que se hicieron sobre la marcha, esta subdirección continuaba con su programa de trabajo tal y como lo tenía planeado en su documento base.

⁸⁶² IEMS (2008), *Subdirección de Seguimiento y Acompañamiento Tutorial*, Documento de trabajo.

⁸⁶³ IEMS, (2008), *Programa Institucional de Tutorías*.

condición psicosocial de los estudiantes. En tal virtud, el IEMS ha determinado crear la Subdirección de Seguimiento y Acompañamiento Tutorial, adscrita a la Dirección Académica, en cuyo ámbito se constituirán equipos interdisciplinarios integrados por profesionales de la salud, la Psicología, la Pedagogía y el trabajo Social, que operarán en cada uno de los planteles en apoyo de la atención tutorial.⁸⁶⁴

Las palabras de esta presentación son relevantes debido a que la tutoría de seguimiento y acompañamiento dejaba de ser un asunto entre el tutor y el tutorado, en el cual se identificaban factores de riesgo y ya ni se diga para establecer un proceso dialógico centrado en lo académico (como se pretendía con la asesoría académica); aquí la tutoría se definía como un asunto de especialistas. No es casualidad que se diga que quienes la ejercen son profesionistas en distintas materias y se omite mencionar que quien desempeña esta labor es el profesor de asignatura.

Y si era un asunto de especialistas, ninguno de aquellos que la ejercían contaba con las herramientas necesarias para comprender los conflictos de los estudiantes, los cuales, dicho sea de paso, tampoco se les nombra como sujetos que acudían a la escuela a aprender, sino como agentes en conflicto que requerían comprensión y atención de un especialista.

Si el alumno estaba en permanente conflicto requería atención pertinente, por lo tanto, el docente no era el especialista adecuado para atender dicho conflicto, ni siquiera estaba preparado para soportar el decir del estudiante, por lo tanto, se requería de la presencia de peritos en conflictos interpersonales (el médico, el pedagogo, el psicólogo y el trabajador social) reunidos en un grupo interdisciplinario, los cuales se calificaban como indicados para ejercer esta función, es así que:

Una vez identificado el grupo problema, se reúnen las buenas intenciones de los médicos de las enfermedades sociales, los profesionales de todo tipo, incluidos los educadores, los asistentes sociales, los asistentes sanitarios y los psicólogos para tratar el grupo objetivo con intervenciones políticas. Las nuevas políticas de <servicios escolares coordinados> (educación, salud y servicios sociales) de las escuelas de barrios pobres merecen nuestro mejor análisis. La retórica en torno a la <juventud en peligro> es un canto ritual de fracaso y salvación. Quizá en ningún otro espacio que no sea la educación se arrojen de forma tan habitual las preocupaciones, las alarmas y las <patologías> públicas, con el único fin de transformarlo todo en las políticas públicas sobre lo que se deba hacer para que <nos> salvemos de <ellas>. Nuestra sociedad un lenguaje de la patología para clasificar a las personas, en función de su raza, su primera lengua, su clase social, su estructura familiar, su situación geográfica y su sexo, como personas <en peligro de fracaso>.⁸⁶⁵

Al ser la tutoría un asunto de especialistas y al estar éstos adscritos a la nueva Subdirección de Seguimiento, no sólo se daba una vuelta más a la tuerca sobre los fines de la tutoría, a su vez se desplazaba la responsabilidad de la misma; ya no estaba en manos del tutor participar en todo el proceso de seguimiento, sino que se instalaba en dicha subdirección, su responsable (una psicóloga), el equipo base (psicólogos), cercano a ésta, así como al equipo interdisciplinario (el médico, el pedagogo, el psicólogo y el trabajador social). En adelante el docente ejercería la tutoría de forma marginal y como una pieza más del engranaje que movería las

⁸⁶⁴ IEMS, *Subdirección de Seguimiento y Acompañamiento Tutorial*, op. cit.

⁸⁶⁵ Sheila Martineau (2004), "Una amistad peligrosa: el movimiento eugenista y el Estado educativo", en Juanita Ross Epp y Alisa M. Watkinson (directoras), *La violencia en el sistema educativo*, Pág. 78.

acciones de seguimiento y acompañamiento. Su único papel era convivir con los estudiantes e identificar factores de riesgo, registrar y canalizar los casos detectados.

La institución se organizaba nuevamente en función al riesgo, pero moviendo estructuras, normas, individuos y discursos en torno a unos jóvenes que se les consideraba a partir de su déficit social, económico y psicológico:

La fallida integración del equipo interdisciplinario

El equipo interdisciplinario estaba contemplado para que lo integraran 17 pedagogos, 17 psicólogos, 34 médicos y 17 trabajadores sociales. ¿Qué implicó levantar esta estructura? Primeramente, que se retirara a las pedagogas de su labor con las academias ubicándolas en la nueva área en el IEMS para que se abocaran exclusivamente a la labor de especialistas en la atención de factores de riesgo y apoyo a los docentes en el seguimiento y acompañamiento. Salvo algunas excepciones (cuatro casos que se incorporaron a la planta docente de POE, y uno que abandonó la institución) todas se ciñeron a sus nuevas funciones.

También conllevaba la contratación de 34 especialistas (17 psicólogos y 17 trabajadores sociales) para que se integraran cada uno a un plantel para integrar junto con el pedagogo y el médico el equipo interdisciplinario. Nunca se contrato a estos 34 especialistas por razones de presupuesto y grilla interna dentro del IEMS, por lo que se abrió la invitación a los psicólogos que integraban la academia de POE para que se sumaran a los equipos interdisciplinarios de sus respectivos planteles. Al principio la invitación tuvo buena acogida entre los profesores convocados, sin embargo, con el tiempo la mayoría de ellos desistieron de participar en este esquema de trabajo.

Con relación al equipo de médicos que venían trabajando desde 2003 en planteles, se abrió una pugna entre dos áreas del IEMS, quienes reclamaban la dirección de dicho personal. Por un lado, los médicos estaban adscritos a un área de atención a la comunidad, quien coordinaba el programa de trabajo de los médicos en planteles. Por el otro, a partir de la incorporación del médico al Programa Institucional de Tutorías, la Subdirección de Seguimiento y con ella la Dirección Académica reclamaba el cambio de adscripción de estos especialistas, por la razón de que éstos venían desempeñando una labor de prevención y atención de estudiantes con factores de riesgo relacionados con la salud. Para el área académica eso era suficiente motivo para que la Subdirección de Seguimiento se hiciera cargo de coordinar las funciones de los médicos.

Nunca se llevó a cabo el cambio de adscripción de los médicos, lo mejor que llegó a pasar fue que muchos de éstos, los que no decidieron abstenerse de participar en el PIT, colaboraban con los docentes, las pedagogas y el coordinador del plantel en las preparatorias en las que se logró echar a andar la propuesta de seguimiento y acompañamiento en su versión recargada. Lo que implicó que la conformación de los equipos interdisciplinarios fuera parcial y ríspida, y no fuese posible establecer un equipo por plantel. En la mayoría de las preparatorias se congregaba para el trabajo de intervención de los estudiantes y el apoyo docente a la pedagoga y el médico, en otras preparatorias se unió el psicólogo voluntario de la academia de POE del plantel, mientras que en otros planteles sólo se encontraba el médico para desempeñar dicha tarea.

A raíz de la carencia de personal que constituyese los equipos interdisciplinarios, la subdirección de docencia incorporó en su organización una figura que llamó “equipo itinerante” conformado en su mayoría por psicólogas de la subdirección de

seguimiento, mismas que se desplazaban a los planteles en donde se carecía de personal psicológico para cumplir con las funciones del equipo interdisciplinario.

Era interesante que la tutoría estuviera a cargo de una subdirección que no lograba conformar su equipo de especialistas, ni mucho menos atender a los estudiantes y sin embargo, en lo que respecta a los docentes, se les presionara para que cumplieran con su función de tutores de seguimiento y acompañamiento, es decir, monitorear a los estudiantes en el tiempo programado para ello, tal y como lo venían haciendo desde 2005, además de reunirse en consejo académico por ciclo escolar y discutir sobre los factores de riesgo que habían detectado durante un periodo específico.

Pero lo más relevante de la tarea del tutor se concentraba en el registro puntual que hiciesen de dichos factores de riesgo, ya que este sería el insumo que tendría el equipo interdisciplinario para poder intervenir en los casos detectados por los docentes.

El registro de los factores de riesgo

¿Cómo se realizaba el registro?

El equipo interdisciplinario registraba los casos atendidos en una ficha personalizada (ficha psicológica, pedagógica o médica), y en formatos de trabajo colegiado en los que se daba cuenta de las reuniones que entablaba el equipo con los tutores, estudiantes y padres de familia.

Los docentes tenían que registrar su actividad tutorial en el SIATySE que cambio de nombre por el de Sistema Integral de Registro de la Atención Tutorial (SIRAT). Este sistema era el mismo que se había creado en el plantel Azcapotzalco con algunas adecuaciones, la más relevante era que se incorporaba un espacio en el sistema de cómputo para que el equipo interdisciplinario registrase los casos de estudiantes atendidos.

El SIRAT se instaló en los planteles del SBGDF y con ello se estableció un mecanismo sistematizado de monitoreo de los estudiante con base en las nuevas tecnologías de la información; con esta herramienta se buscaba que el flujo de la información entre los distintos actores del proceso de seguimiento y acompañamiento fuese más expedito, a la par de que se pudiera vincular el factor de riesgo de un estudiante, la atención de la que era objeto con el registro histórico de sus evaluaciones (diagnóstica, formativa y compendiada), así como su record de asistencia.

Pero la virtud de este programa no sólo radicaba en su velocidad y fácil manejo, también en su alcance. El SIRAT estaba instalado en la Intranet de cada plantel, sin embargo, también estaba conectado a la Internet, por lo que la información que se registraba en los planteles podía ser consultada exclusivamente por el personal de la Subdirección de Seguimiento desde áreas centrales.

¿Qué significaba ello? Qué desde un solo punto se podía monitorear no sólo a los estudiantes, sino la actividad de seguimiento y acompañamiento de los profesores de todo el sistema y junto con ello, los registros de evaluación que realizaban.

¿Cuál era el mecanismo para monitorear a los estudiantes y docentes?

Con respecto al docente, este tenía que realizar el seguimiento y acompañamiento de sus tutorados asignados en el esquema de organización de grupos de 16 estudiantes

una vez a la semana. En caso de detectar algún factor de riesgo lo tenía que registrar en el SIRAT e intercambiar dicha información en las reuniones de consejo, al mismo tiempo que debía informar al equipo interdisciplinario sobre los casos que “requieren atención emergente, apegándose al procedimiento establecido para el caso”.⁸⁶⁶

El equipo interdisciplinario tenía que revisar los registros del docente en el SIRAT y anotar en éste sus observaciones y sugerencias para realizar la atención de los casos que se le solicitaban. Tomado el caso, los miembros del equipo interdisciplinario entablaban una o más entrevistas con el alumno en cuestión, con el tutor que remitió el caso a través del registro y en muchos casos con el padre de familia del estudiante.

Si la situación del estudiante excedía las facultades de cualquiera de los integrantes del equipo interdisciplinario, es decir, que la problemática requiriera un proceso largo de atención más allá de un trabajo de consultorio, se canalizaba al estudiante a la Mesa Interinstitucional vía el llenado de un formato que se hacía llegar a la Subdirección de Seguimiento.

Por último, el equipo interdisciplinario tenía que informar periódicamente a la subdirección de seguimiento sobre los casos atendidos, así como las actividades que efectuó de acuerdo con su plan de trabajo. Vale decir que era la subdirección quien daba el visto bueno de cada una de las intervenciones que hacía el equipo interdisciplinario en los planteles.

Asimismo, la Subdirección de Seguimiento revisaba la información registrada en el SIRAT dos veces por semana. Al mismo tiempo, examinaba los formatos de solicitud de canalizaciones y las turnaba a la Dirección de Atención a la Comunidad quien era la encargada de la Mesa Interinstitucional.⁸⁶⁷

Ya se han mencionado algunos de los mecanismos que empleó la institución para establecer este enfoque de la tutoría; el discurso oficial de la institución a través del PIDE, las adecuaciones en la estructura orgánica (desde el otorgamiento de la plaza de docente-tutor-investigador, pasando por la creación de la subdirección de seguimiento después de investigación, hasta la conformación de grupos interdisciplinarios e itinerantes), ajustes a las funciones de los pedagogos y la incorporación forzada del médico del plantel a este esquema de trabajo.

Otro elemento que permitió la instrumentación de este modo de mirar al estudiante, de monitorearlo y acudir en su “ayuda” fue el establecimiento del sistema de cómputo (SIRAT) en todos los planteles. Con esta herramienta se privilegiaba el flujo de información entre los actores involucrados en el seguimiento y acompañamiento, sin embargo, para que este mecanismo fuera viable y con ello, el desarrollo de toda la propuesta de tutoría, era imprescindible que el tutor registrara en el sistema, ya que seguía siendo la principal fuente de información sobre lo que le ocurría a los estudiantes.

Por ello, el monitoreo de los estudiantes iba de la mano de la supervisión sobre el registro de los profesores. Es por esta razón que se levantó toda una serie de acciones para motivar, apoyar, presionar y capacitar a los docentes en el adiestramiento de su mirada para que identificaran factores de riesgo de los estudiantes y con ello, registrasen de forma oportuna y adecuada sus consideraciones al respecto.

⁸⁶⁶ IEMS, *Subdirección de Seguimiento y Acompañamiento Tutorial*, op. cit.

⁸⁶⁷ Ibidem.

Como puede verse, en este tercer momento de la tutoría, todos los esfuerzos se concentraron en su dimensión de seguimiento y acompañamiento, mientras que la asesoría académica salió del mapa institucional. No se fortalecieron los procesos educativos relacionados con el currículum ni la evaluación de los aprendizajes, inclusive el personal que venía trabajando a favor de éstos, los consultores, fueron depuestos de sus funciones y repatriados como docentes-tutores a algunos de los planteles del SBGDF. Otros más abandonaron la institución.

La “motivación” dirigida al docente

¿Cómo se llevó a cabo la empresa de “motivar” al docente para que diera seguimiento y acompañamiento y a su vez, registrase la información en el SIRAT?

A través de la presión institucional y la formación profesional.

La presión institucional adquirió la forma de supervisión del SIRAT, desde la cual la Subdirección de Seguimiento revisaba los registros de los tutores y anotaba aquellos nombres, academias y planteles relacionados con los profesores que no registraban en el sistema de cómputo. Se elaboraba una relación por plantel y a través de un oficio se comunicaba al coordinador de la preparatoria los nombres de los profesores que no habían registrado en un periodo dado. Durante algún tiempo algunos coordinadores ignoraron el “exhorto” y no hablaron con los profesores implicados. Los coordinadores que tomaban esta postura por lo regular eran aquellos que no estaban de acuerdo con este enfoque de tutoría, con la propuesta de la Dirección Académica y con la forma de gestión de la Subdirección de Seguimiento.

Sin embargo, después de cierto tiempo, estos coordinadores empezaron a recibir diversos extrañamientos, por lo regular verbales, por parte del IEMS, por no atender los casos de profesores que no elaboraban registros en el SIRAT. Ante esta presión, el coordinador se veía forzado a hablar con los profesores acusados.

Pero esta no era la única forma con la que la subdirección responsable de la tutoría se hacía de los nombres de los profesores que no registraban. Dentro de las actividades del equipo interdisciplinario estaba monitorear el SIRAT desde los planteles e identificar a los docentes que no registraban. Periódicamente se presentaba a la subdirección de seguimiento una lista de nombres de aquellos profesores que no realizaban las actividades de seguimiento o que no registraban sus acciones relacionadas con esta tarea.

Lo cierto es que tanto los docentes como los coordinadores que tenían a su cargo grupos de tutorados y que no registraban su actividad en el SIRAT jamás fueron convencidos de hacer lo contrario. La coerción no era el mejor mecanismo para atraer a los docentes hacia el registro, mucho menos para adoptar este esquema de monitoreo de los estudiantes. Si no lo habían hecho desde la administración anterior tampoco lo harían en esta. Parecía una cuestión de principios.

Con el cambio de nombre, la rebautizada Subdirección, ahora de investigación educativa incorporó una estrategia diferente para atraer a los docentes hacia la tutoría de seguimiento y acompañamiento: la seducción, es decir, la oferta de espacios de formación para el profesor para que se capacitara en el seguimiento y acompañamiento. Para ello se convocó a los profesores para que participaran como ponentes o asistentes de un conjunto de talleres, encuentros, seminarios y cursos que la subdirección de investigación había organizado dentro y fuera de la institución. Los temas de estas actividades giraban en torno a la tutoría de seguimiento y

acompañamiento, por lo tanto, se abría una posibilidad para la planta docente de ampliar su visión de esta dimensión de la tutoría o si preferiría, participar como ponentes y exponer su experiencia ante un público convocado para tal fin.

Sin duda se estaba propiciando que los asistentes a estas actividades desarrollaran una mirada en torno al estudiante y a la vez tuvieran las herramientas necesarias para recuperar y registrar lo acontecido con el alumno en el marco del seguimiento y acompañamiento.

Los temas que se abordaron delimitan el marco de referencia desde el que se buscaba que se moviera el docente-tutor-investigador. De ahí que se pudieran encontrar ponencias, seminarios y artículos que sugerían al profesor como ser un buen tutor desde el discurso de la logoterapia y la pedagogía existencial en el que se interpelaba al tutor para que realizara un ejercicio de conocimiento y cuidado de sí de igual manera que tenía que hacerlo con el estudiante; igualmente se presentaba un recetario de sugerencias para que el tutor realizara una entrevista eficaz con los tutorados, pasando por una propuesta de planeación de la tutoría de seguimiento y acompañamiento con todo y cartas descriptivas; hasta un planteamiento de cómo observar las conductas de los estudiantes y con ello identificar factores de riesgo.

Además de lo anterior se presentaban temas sobre la tutoría con los siguientes nombres: “La tarea interpretativa en el seguimiento y acompañamiento tutorial” Este tema era abordado desde la hermenéutica analógica por un docente del SBGDF; uno más que tenía un enfoque comunicativo de la tutoría: “El diálogo y la comunicación en la práctica tutorial”. Desde el psicoanálisis se ofrecía el tema: “Tutoría y transferencia (un enfoque psicoanalítico)” y desde una perspectiva axiológica se ofrecía un tema sobre “Los valores y la toma de decisiones personal y colectiva”.⁸⁶⁸.

En los seminarios y cursos se presentaban temas como “Generación Distópica”, “Procesos de implicación en la investigación educativa”, “Sexualidad, género y comunicación”, “Jóvenes, sexualidad y derechos”, “Anticoncepción de emergencia y prevención del embarazo” y “Herramientas teórico prácticas para abordar en el ámbito educativo el tema de la violencia”. Más allá del valor intelectual que tuvieran estos trabajos, lo que era notorio era el marco referencial en el que se circunscribían estos discursos para generar en el tutor una mirada sobre el estudiante y sobre sí mismo. Psicoanálisis, psicología, planeación, pedagogía, salud, hermenéutica, sexualidad, comunicación y valores.

A estos trabajos, junto con todas las acciones que emprendió el IEMS en torno al monitoreo y atención de los estudiantes en el esquema de seguimiento y acompañamiento, hay que sumar otras acciones relacionadas con la seguridad pública como los 15 mil 219 Códigos Águila en los 17 planteles, los programas de *mochila segura* y *prevención del delito*, todos con la colaboración de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal.⁸⁶⁹.

Era evidente que para abordar el problema del riesgo y el fracaso escolar, la institución recurría a la instalación de un cerco sanitario como estrategia de prevención, atención y canalización de los estudiantes, al tiempo que tuvo que considerar al profesor, ya no como un docente coparticipe de la tutoría, sino como objeto de vigilancia.

⁸⁶⁸ IEMS (2008), *Ser y Hacer*.

⁸⁶⁹ IEMS (2009), *Informe de Actividades 2008-2009*, Págs. 32 y 33.

Los resultados

¿Cuáles fueron los resultados en esta etapa, a cargo de la Subdirección de Seguimiento (después de investigación), a la cual se le doto de estructura, personal, tecnología y financiamiento para la “formación” de los tutores?

Con este programa se atendió psicológicamente a 402 estudiantes de 15 planteles, mientras que a 259 se les otorgó atención pedagógica. En el mismo periodo se remitieron a 54 estudiantes a instituciones especializadas, por situaciones de violencia, adicciones, problemas psiquiátricos y psicológicos. De la misma manera, se han canalizado 38 estudiantes con problemas de aprendizaje, a quienes se les evaluó oportunamente para implementar estrategias pertinentes.⁸⁷⁰

¡763 estudiantes atendidos de 13 mil matriculados en el SBGDF, de los cuales por lo menos la mitad presentaba un tipo de ausentismo escolar!

La obstinación de querer encasillar al estudiante en riesgo (ausente o con rezago) en el espectro de narraciones terapéuticas (medicas, psicológicas y pedagógicas) para explicar las causas por las cuales se rezagaban o abandonaban sus estudios, respondía, en mucho menor medida, a un conocimiento de los distintos planos de la realidad de los estudiantes de las preparatorias, y más a la mirada de los profesionistas (psicólogos) que impulsaron este esquema de tutoría y que lograron imponerla autoritariamente, a partir de la 'legitimidad' que les otorgaba el puesto directivo que ocupaban en la institución, además de que contaron con la anuencia del director general.

El programa terapéutico del IEMS, con todo el suministro de recursos que se le doto (mayor a cualquier otra área de la Dirección Académica con excepción de la modalidad semiescolar) constituía un rotundo fracaso en términos de resultados, ya que el nivel de ausentismo escolar en el SBGDF era mucho mayor a 763 alumnos.

Esta forma de tutoría que se implementó en la gestión de Juventino Rodríguez no produjo ningún resultado para disminuir la deserción escolar o en su defecto el ausentismo de los estudiantes –a menos que se quiera considerar que 763 consultas “terapéuticas” representan un buen resultado. Como si se pudiera valorar a un médico por el número de personas que atiende, y no por las acciones eficaces de prevención y atención a la salud de la población-, inclusive es factible suponer que al descuidarse institucionalmente otros aspectos mucho más relevantes del trabajo académico como el curriculum, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente, la gestión escolar, por mencionar algunas, la deserción, el ausentismo y el rezago aumentaron.

Esta afirmación no cae en el vacío, Boggino y de la Vega sostienen que:

Paradójicamente, los dispositivos clínicos que contribuyen al progreso de muchos niños con problemáticas complejas que afectan su escolarización pueden transformarse en instancias de selección y control que convalidan (más que remover), las causas del fracaso escolar. Desde la psicología también operan este tipo de mecanismos, pero con una lógica distinta. El psicoanálisis, especialmente, pero también otras corrientes de la psicología, muchas veces despliegan formas de intervención que permiten invisibilizar o encubrir las determinaciones contextuales (culturales, económicas, institucionales, etc.) en la producción del fracaso escolar. Para la escuela, una forma eficaz de eludir el cuestionamiento de las cristalizaciones ficcionales en sus estrategias didácticas, curriculares,

⁸⁷⁰ Ibidem. Pág. 12.

institucionales, etc., puede ser mandar al alumno con problemas de aprendizaje al consultorio de un psicoanalista o psicólogo, y circunscribir la intervención solamente a dicha derivación.⁸⁷¹

Pero no todo acaba aquí, también hay que señalar que el IEMS ha implementado un mecanismo para limpiar la matrícula de estudiantes, específicamente de aquellos que no se presentan a la escuela y que este motivo tienen un alto nivel de rezago. Por ejemplo, en 2007 se tenían identificados a 2855 estudiantes, que no se habían reinscrito al SBGDF, sin embargo, tampoco habían tramitado su baja definitiva ni temporal. No obstante, con la aplicación de la normatividad, el IEMS dio de baja a 1651 estudiantes de este grupo. De los 1204 restantes sólo se recuperó a 251.⁸⁷²

A este mecanismo, que expulsa a los alumnos de la escuela y corta su derecho a la educación, va de la mano con otro mecanismo de depuración de la matrícula que estableció el IEMS desde 2008, la evaluación especial de estudiantes rezagados,* descrita en el capítulo de evaluación de los aprendizajes.

Estas medidas de depuración de la matrícula tienen un efecto perverso en la organización de los grupos de estudiantes en algunas preparatorias. Mientras que en los primeros dos semestres todos los profesores de las asignaturas correspondientes cuentan con grupos regulares de 25 a 30 estudiantes, la mayoría de primer ingreso, en los dos últimos semestres se invierte la situación; una vez aplicadas estas medidas se produce un déficit de estudiantes, no se alcanza a llenar todos los grupos ofertados en estos semestres o en su defecto, no alcanza para distribuirlos entre los grupos que imparten los profesores de una misma academia. Por lo que a algunos docentes no se les asignan grupos regulares, en lugar de ello, sencillamente tienen que trabajar en módulos de recuperación, con grupos de recursadores o en actividades académico-administrativas para fungir como enlaces de la academia, en la comisión evaluadora del proceso de certificación, como revisores de problema eje o en alguna comisión en el IEMS.

Es así que en esta etapa de la institución a cargo de Juventino Rodríguez, los mecanismos de expulsión y depuración de los estudiantes se unen al mecanismo de seguimiento y acompañamiento que tiende a levantar un cerco sanitario mediante el monitoreo de estudiantes con 'problemas' y de profesores incumplidos, todo bajo la impronta del discurso del riesgo, en cuya lógica, piensan Sharon Stephens y Henry Giroux, se trasluce una intención muy perversa:

Hay una conciencia creciente sobre los niños en situación de riesgo. Sin embargo, lo que quiero dejar claro aquí es que también existe una sensación creciente de que los mismos niños son el riesgo y, en consecuencia, hay que eliminar a algunos niños, como personas fuera de lugar y exceso de población, mientras que a otros hay que controlarlos, reconfigurarlos y aprovecharlos para los cambiantes fines sociales. De ahí el carácter central de los niños en la política contemporánea de la cultura, tanto en calidad de figuras simbólicas como en la de objetos de formas discutidas de socialización.⁸⁷³

⁸⁷¹ Norberto Boggino y Eduardo de la Vega (2006), *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*, Págs. 49 y 50.

⁸⁷² IEMS, *Informe de Actividades 2007-2008*, op. cit. Pág. 37.

* A este respecto, un alumno debe presentar una evaluación especial de las asignaturas en las que tiene adeudos de objetivos o que simplemente no las ha acreditado. La presentación y aprobación de esta evaluación es el requisito que se le impone para poder reinscribirse a los siguientes semestres, en otras palabras, constituye un requerimiento para permanecer en la preparatoria como estudiante matriculado.

⁸⁷³ Henry Giroux (2003), *La inocencia robada*, Pág. 21.

Sin lugar a dudas resulta lamentable que la construcción del modelo educativo que durante muchos años realizaron diversos actores para posibilitar y garantizar el derecho a la educación de los jóvenes, se vea puesta en entredicho con esta medida técnico-administrativa que tiene como finalidad depurar la matrícula de estudiantes, separando y expulsando a los estudiantes rezagados.

La tutoría: regreso al futuro pragmático

La llegada de Bazán Levy a la Dirección General significó sacar de circulación la propuesta de intervención psicopedagógica para los estudiantes, y con ello, dismantelar los equipos interdisciplinarios e itinerantes. Por lo demás, la propuesta⁸⁷⁴ de tutoría de Bazán hace un intento de recentrar esta actividad en la asesoría académica pero de un punto de vista mucho más pragmático y eficientista.

Su propuesta se aboca a los siguientes aspectos: a) Reconocimiento efectivo de las asesorías como elemento constitutivo del modelo educativo, para compensar el déficit de atención de los alumnos en ciclos anteriores. b) Cumplimiento de las sesiones planeadas en las fechas y horarios previstos. c) Adaptación de las asesorías a los resultados de la evaluación y las orientaciones que se infieran de las estadísticas. d) Entrevistas personales: Uso de los diagnósticos, estadísticas y resultados del alumno; empleo de las recopilaciones de estrategias disponibles y combate de la autoexclusión académica y el ausentismo. e) Detección de los casos de alto riesgo y articulación fluida con servicios especializados. f) Supervisión del cumplimiento del registro del profesor por medio de informes únicos, obligatorios y puntuales (SIRAT). g) Lectura de los informes a cargo de las pedagogas, para obtener conclusiones, medidas correctivas y planeación.

El concepto de tutoría de Bazán Levy no problematizaba sus componentes conceptuales, organizativos, metodológicos, operativos y normativos simplemente buscaba su operacionalización de cara a dos propósitos relacionados con la obtención de información: 1) *Datos numéricos*, es decir, la cuantificación de alumnos atendidos, tiempo dedicado a asesorías académicas y a seguimiento, sesiones realizadas, resultados en términos de cobertura. 2) *Datos cualitativos*. Los cuales deben entenderse como la reflexión sobre el funcionamiento de las estrategias aplicadas, los problemas resueltos y los pendientes, así como la presentación de propuestas.

Rodríguez Ramos le apostó al programa de intervención terapéutica aplicado a los alumnos, que resultó un rotundo fracaso. Bazán ha tenido como prioridad a los estudiantes en condiciones “objetivas” de egresar del bachillerato, o en su defecto, los que tienen un nivel bajo de rezago; en función de ello la tutoría debe ser una fuente de información para regular la actividad del docente para que cumpla su función sustantiva: propiciar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, allanar de la mejor manera el trayecto de los alumnos y establecer las condiciones necesarias para que logren un mejor egreso. Entiéndase por mejor, más egreso.

Consideraciones sobre la tutoría del IEMS

A partir de todo lo anterior se puede señalar que los cambios en la noción de tutoría en el IEMS respondieron a tres circunstancias generales:

⁸⁷⁴ IEMS, *Plan de Trabajo Académico 2010 A-2011 B*, op. cit.

Al enfoque que imprimía el funcionario en turno a cargo de la Dirección Académica. En el primer momento, si bien la titular tenía una formación psicológica, su perspectiva sobre la tutoría se ceñía a la Propuesta Educativa. Y a pesar de que después procuró introducir figuras y enfoques más cargados al discurso de la psicología organizacional (tutor integrador y los comités tutoriales), tuvo más peso las decisiones que provenían de la Dirección General que promovió la asesoría académica, por lo que estos nuevos enfoques penetraron en los planteles de forma parcial e informal.

En el segundo momento, la Dirección Académica estuvo a cargo de un pedagogo, quien introduce la modalidad de seguimiento y acompañamiento como parte de un programa más amplio de iniciativas institucionales para atender la deserción y el ausentismo escolar. Sin embargo, el enfoque, que si bien marcaba un acercamiento con la pedagogía social, se expresó en una serie de dispositivos técnicos administrativos sobre la base de un tipo específico de organización paralela al trabajo en aula: El programa de Atención Tutorial.

En el tercer momento, la titularidad del área académica estuvo nuevamente en manos de un profesional de la psicología clínica. Esta perspectiva fue la que imperó en el enfoque que se le imprimió a la tutoría, que si bien, se mantuvo la estructura organizativa basada en el PAT, se le llevó al extremo al establecerse la intervención directa dirigida a los estudiantes, desde un enfoque terapéutico, clasificatorio e intervencionista.

Con respecto al cuarto titular de la Dirección Académica (en la administración de Bazán Levy) no se advierte un cambio sustancial en la propuesta de su antecesor, más bien se “congela” su aspecto operativo pero se deja de lado el trabajo de reconceptualización de la tutoría. Esto puede deberse a que las facultades del titular de dicha área se han visto reducidas a partir de las modificaciones en la estructura orgánica del IEMS.

El reflejo más evidente de ello es que no sólo desapareció la subdirección encargada de la tutoría, sino que, y esto es más significativo, también se eliminó de la estructura el área encargada de los asuntos curriculares de la institución. Si se considera que la tutoría en su acepción de asesoría académica, junto con la clase, las horas de estudio, las prácticas y el laboratorio, representa una actividad vinculada estrechamente con el currículum, la situación se vuelve verdaderamente problemática en la medida en que la propuesta curricular se ve fragmentada desde su forma estructural, organizativa, programática y conceptual.

Con excepción del primer enfoque de tutoría, cuya base era la asesoría académica, los otros dos enfoques que tuvieron como base el seguimiento y acompañamiento, sus mecanismos de legitimación fueron diferentes. Mientras que para el uno (el del pedagogo a cargo de la Dirección Académica) su legitimación provenía del estudio de factores de riesgo que hicieron las pedagogas en los planteles y de ello derivó la propuesta del PAT, para el del psicólogo que llegó después, su legitimación derivó del proceso de planeación estratégica que derivó en el PIDE, realizado por el IEMS, justificándose con ello la creación de una subdirección de seguimiento.

Las relaciones de poder a lo largo de los procesos históricos de la institución producen que en un momento dado, un discurso impere sobre otro, y cuando cierto discurso dominante pierde fuerza y se posicionan otros discursos, se puede identificar una espiral dinámica de lucha de fuerzas entre grupos de poder que legitiman su actuación a partir de la precaria situación escolar de los alumnos.

La idea de intervenir terapéuticamente a los estudiantes a cargo de la administración de Juventino Rodríguez, en realidad hunde sus raíces en los primeros años de la institución. Esta idea se plasmó por parte de la primera titular del área académica en la forma de laboratorios psicopedagógicos para incorporarlos en los planteles. Sin embargo, esta idea de los laboratorios se vio confrontada por otra propuesta, promovida por el que llegó a ser el segundo titular del área académica, quien defendía la instalación en las preparatorias de unas oficinas de apoyo pedagógico, Ambas propuestas iban dirigidas a apoyar a las academias de profesores; la primera, en aspectos relacionados con los problemas de aprendizaje de los alumnos, la segunda, en aspectos relacionados con la actividad docente

La Dirección General dio su apoyo a la propuesta pedagógica, por lo tanto, los laboratorios psicopedagógicos quedaron en el olvido. No obstante, cuando regresan los psicólogos a la Dirección Académica, en 2007, la propuesta de los laboratorios es retomada en la forma de equipos interdisciplinarios y estructurada a partir de la subdirección de seguimiento. Recuperar la propuesta de los laboratorios fue factible en la medida en que existía una vinculación entre la primera titular del área académica y varios actores que se incorporaron al área académica en el tercer momento de la tutoría. A tal punto que a partir de esta vinculación se establecieron diversos convenios de colaboración interinstitucional que se plasmaron en una serie de encuentros, conferencias, talleres y cursos en torno a la tutoría clínica.

En el caso específico del IEMS se puede hacer una afirmación provisional a la luz de lo expuesto en este capítulo: Entre más tutoría de seguimiento y acompañamiento –en su versión técnico-administrativa o en su versión clínica- mayor descuido de la asesoría académica, y por lo tanto, mayor empobrecimiento de la actividad académica.

La organización del seguimiento y acompañamiento, a través del PAT o del Programa Institucional de Tutoría, viene a representar una carga paralela al trabajo del profesor en el salón de clases: el docente tiene que atender, por un lado, al grupo de alumnos de su asignatura, por el otro, al grupo de tutorados que le asignaron para darles seguimiento y acompañamiento, pero desde un terreno que no es el suyo, que lo rebasa y que en muchos casos, ni si quiera está de acuerdo con escuchar sistemáticamente las desventuras de sus tutorados.

Por otro lado, es menester resaltar que la asesoría académica está vinculada con el desarrollo del currículum, porque está inscrita en su estructura programática. Decir que la asesoría académica se inscribe dentro del currículum, es decir que está articulada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el discurso didáctico del profesor, con la instrumentación del programa de estudios, con los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Si desde la Propuesta Educativa se concibió que el punto articulador de todos estos ámbitos relacionados con el currículum era la asesoría académica, al ser desplazada a un segundo plano por la tutoría de seguimiento y acompañamiento, *también se propició un desalojo de los discursos y prácticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje, tomando su lugar aquellos discursos relacionados con los factores de riesgo, la deserción escolar y del estudiante como sujeto problemático y objeto de control, vigilancia e intervención.*

En términos generales, se ha instalado el supuesto de que la tutoría vendría a ser un mecanismo compensatorio a partir del cual, el alumno encontraría un conjunto de recursos técnicos y discursivos que ya no encuentra en el aula. Esta oferta se caracteriza por brindar a los estudiantes un paquete de recursos relacionados con la orientación académica, escolar y vocacional; como medio para canalizar a los jóvenes

a instancias especializadas, públicas y privadas, que les brindan atención psicológica, jurídica, social y en muchas ocasiones, asistencia económica.

Asimismo, la tutoría se utiliza como un valor agregado que emplea el sistema educativo para representar su entrada a la “modernidad” educativa y con ello potenciar el valor de sus políticas educativas, las cuales incorporan los programas de atención tutorial como un elemento de ‘innovación’ que tiende a hacer más atractivo el proceso educativo, la práctica docente y la formación de los estudiantes, sin considerar en absoluto que ni las escuelas ni los profesores están formados para tal empresa. Mientras que las instituciones públicas ofrecen la tutoría como un signo de la modernización de las escuelas, las instituciones de educación privada ofrecen la tutoría como un valor agregado a la colegiatura que paga el padre de familia.

El punto medular es que no es el aula como espacio de encuentro entre docente y estudiantes lo que está en duda, sino la relación profesor-estudiante. La relación profesor-estudiante es lo que ha hecho implosión y por consecuencia lo que se pone en cuestión es el sentido tradicional de la escuela que preestablecía cuales eran las formas y contenidos de dicha relación.

La precariedad en las condiciones sociales, económicas y culturales en la que se desenvuelven los jóvenes detonan nuevos lenguajes, comportamientos y resistencias que se hacen presentes en el espacio escolar que de inmediato se confrontan con los discursos y prácticas de los profesores y autoridades, los cuales carecen en su mayoría de recursos discursivos para entender y manejar dichas situaciones. A lo anterior hay que sumar la precariedad de las condiciones de vida de los propios docentes. No sólo se tienen estudiantes sumidos en la pobreza económica y social, los profesores también ven como se acercan a dicha realidad cada vez más deprimida.

El recurso que emplean las instituciones educativas ante tal situación ha sido el empleo de mecanismos de control y supervisión con base en un esquema académico-administrativo (tutorías, equipos psicopedagógicos, de orientación vocacional y atención psicológica, capacitación para los docentes) y en los últimos años se han incorporado los subsidios económicos (becas, útiles y uniformes escolares).

Lo anterior propicia el surgimiento de un discurso perverso: La institución segrega victimizando a los alumnos (los alumnos tienen problemas) y culpa a los docentes de los malos resultados; los docentes satanizan a los estudiantes (los estudiantes son retrasados mentales) y reclaman a la institución de falta de apoyo a su labor. Y los estudiantes incorporan en su haber el discurso victimizador y satanizador de ambos.

Se establece un proceso de persecución en cadena que parte de las autoridades a los docentes y de estos a los alumnos. Pero este fenómeno trae consigo una especie de empoderamiento, igualmente perverso, de todos los actores. La institución asume su facultad (empoderamiento) de perseguir a los alumnos directamente, a través del profesor y al profesor mismo (que brinde todas sus clases, que realice las tutorías, que registre en tiempo y forma su asistencia y entregue sus reportes). El docente a su vez ejerce su poder reprobando a los estudiantes “malos”, ignorando a los “flojos” y denigrando a los que manifiestan “mala conducta”. Por último, el estudiante ejerce el último mecanismo de poder (sin contar la violencia, claro) que cuenta para hacer frente a esta relación de fuerzas: ¡dejando de asistir a la escuela!

LAS RELACIONES DE PODER EN EL SISTEMA DE BACHILLERATO DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL

Rasgos de la conducción de la escuela media

Juan Fidel Zorrilla ha señalado que la educación media superior es un nivel sin un sistema de principios reglamentarios y normativos de carácter educativo que busque brindar una formación académica sólida y socialmente pertinente, sustentada en prácticas sensatas y equitativas. El rasgo distintivo de la educación media superior es que se aboca a gestionar a la población demandante de los servicios educativos de este nivel, a la vez que aplica reglas, principios y valores que se derivan del sistema político mexicano:

Los criterios propios del sistema político mexicano se extienden sin mediación de criterios educativos y se aplican a la conducción del sistema educativo. La anomia en la educación proviene de la subordinación de la conducción del sistema de la EMS a la lógica y valores propios del sistema político. Al invocar que la conducción de la educación es anómica se está argumentando que lo que sucede en las escuelas en materia de aprendizajes y de acreditación y de eficiencia terminal no lo merecen los alumnos ni el país. En el presente, ni las instituciones ni el sistema están atendiendo los intereses más generales de los ciudadanos y del país.⁸⁷⁵

¿Qué quiere decir que la conducción del sistema de la educación media superior está subordinada a la lógica y valores propios del sistema político?

En principio quiere decir que históricamente la finalidad de escuela media tiene como propósito atender la demanda de la población hacia estos estudios (en términos de cobertura y en cuanto a la 'calidad' de los servicios educativos). Esta demanda educativa se traduce en una demanda social. ¿Por qué? Debido a que la educación media superior responde a dos propósitos fundamentales: A la formación para el trabajo y a la formación propedéutica para estudios de nivel superior, que eventualmente derivarán (en absoluta teoría) en la inserción en el campo laboral. En otras palabras, en la educación media superior se define los destinos de miles de jóvenes que estudian en sus aulas. No ingresar a la escuela media superior o no concluirla supone quedar inhabilitado para una vida laboral y profesional que permita el desarrollo de los jóvenes y sus familias.

Por lo tanto, en el momento en que no se atiende a la demanda educativa, la demanda social se transforma en un problema político, el cual se inscribe, a su vez, en cierto contexto social y económico particular que tiende a articular distintos actores, organizaciones e instituciones que, a una vez que se suman a la demanda de educación media no satisfecha, también incorporan sus propias consignas, las cuales, se expresan en términos de demanda social. Es así que desde la lógica del Estado mexicano, es decir, de sus gobernantes, se ha decidido históricamente que la atención a la demanda educativa del nivel medio, y por ello, también su conducción, se realice bajo criterios políticos, ya que lo importante no es brindar el servicio educativo, eso pasa a un segundo plano, sino tomar medidas para que la demanda social no derive en un problema político o que éste se desactive.

⁸⁷⁵ Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *op. cit.*, Págs. 75 y 76.

Por lo tanto, el control que se ejerce sobre el sistema de educación posobligatoria... el mantenimiento del orden interno de las instituciones, la paz social, la tranquilidad política, la atención diferencial y específica de la demanda o las alianzas con las coaliciones que gobiernan las instituciones apuntan al enorme valor otorgado al mantenimiento y promoción de la continuidad y estabilidad políticas.⁸⁷⁶

Sin embargo, habría que introducir un elemento argumentativo al análisis de Juan Fidel Zorrilla. Desde la introducción del modelo neo-liberal en México, se ha dado prioridad a la estabilidad macroeconómica, lo que quiere decir que el Estado, para garantizar la estabilidad financiera reduce el gasto social, que en otrora funcionaba como mecanismo universal de seguridad social. Las responsabilidades sociales del Estado se reducen al mínimo y las del mercado están determinadas por la ganancia económica. Ello propicia que se rompa la articulación que guardaban la condición salarial (el salario del trabajador se estanca, se desarman las trayectorias laborales), el derecho al trabajo (se dispara el desempleo y trabajo precario) y la protección social (los individuos quedan desamparados para satisfacer sus necesidades de salud, educación, entre otras), trinomio que servía como medio de contención de las desigualdades económico-sociales.⁸⁷⁷

Esta situación propicia, entre otras cosas, la desintegración de los derechos sociales y la descomposición de las instituciones gubernamentales, en este sentido, el control político a través de dichas instituciones se transforma, debido a que la demanda de seguridad social aumenta y se recrudece. ¿Qué implica esto dentro del análisis que hace Zorrilla sobre el control político en la educación media?

Primero, hay un concurso en la conducción de este nivel de estudios entre el sistema político al interior de las escuelas con instancias privadas de carácter externo (CENEVAL, por ejemplo) cuya función es seleccionar y distribuir a la población que demanda educación media superior en los espacios disponibles de este nivel. Segundo, que para la población residual que no participa de la educación media rechazada (movimiento de rechazados de la educación media superior) por ese mecanismo de distribución privada en contubernio con el Estado, así como para el resto de la población que demanda espacios en la escuela media, se han creado dos mecanismos para atenderla.

Por un lado, la atención a la desigualdad social expresada por aquellos que no encuentran cabida en la educación media se transforma rápidamente en un enfoque asistencial que no genera derechos, expresamente en la forma de programas de estímulos económicos del tipo PRONABES y Prepa Sí. En última instancia el programa de becas tal y como está planteado representa una forma de desentendimiento de la atención a la demanda por parte del Estado, en la medida en que no se garantiza el derecho a la educación sino la gestión de la población beneficiada, ya que el estímulo (la beca) reemplaza la seguridad social de la población por la asistencia focalizada de los individuos.

Por otro lado, se encuentra la modalidad de educación a distancia que viene a sustituir la inversión en infraestructura educativa, el equipamiento y la contratación de maestros con servicios sociales garantizados. Esta modalidad permite ofrecer con mayor amplitud espacios virtuales en la educación media, además de representar múltiples ganancias para las industrias transnacionales por la venta de materiales y softwares educativos, renta de servicios de telefonía, y ganancias por la venta de los derechos

⁸⁷⁶ Ibidem. Pág. 182.

⁸⁷⁷ Miguel Ángel Vite Pérez, *op. cit.*, Pág. 18.

de autor derivados de la comercialización y la explotación de programas informáticos educativos.*

Estos dos mecanismos se han incorporado a las políticas educativas del nivel medio como instrumentos para atender la demanda educativa, y con ello, impedir que esta demanda una vez convertida en demanda social derive en un problema político. No obstante, la creación de estos mecanismos no modifica que la conducción de la educación media se realice bajo los principios del sistema político, sino que tiende a recrudescerse en donde tradicionalmente se ha encarnado y su vez, tiende a colonizar los dos mecanismos que ha creado para atender la demanda. Es así que la anomia del bachillerato ya no se expresa solamente en el terreno de las escuelas, sino que se ha diversificado, ahora la anomía es virtual y asistencial.

El meollo del asunto es que la conducción de la educación media tiene el propósito de atender con criterios políticos la demanda social de la educación media superior. Zorrilla sostiene que este es el carácter anómico de este nivel de estudios, teniendo como consecuencia una profunda indiferencia ante los problemas educativos y la eficacia que se requiere para resolverlos.

En este sentido, no se puede hablar de que los problemas en la escuela media son consecuencia exclusiva de la complejidad que caracteriza a este nivel, de ninguna forma. Hay una intención deliberada de buscar y mantener, desde la política y para la política, el carácter anómico de este nivel educativo.⁸⁷⁸

¿Cómo funciona la conducción del nivel medio superior?

Primeramente se puede identificar una dinámica política de los funcionarios que dirigen la educación media; Zorrilla menciona que los miembros de los grupos que han accedido a esas posiciones la han utilizado para promover diferentes intereses particulares o de sus colaboradores, a los cuales se les considera miembros de una élite de poder del Estado. La continuidad en el poder desde las cúpulas más altas hacia abajo ha facilitado que la constitución de alianzas entre grupos, promuevan la circulación de esa élite entre los diferentes niveles e instituciones del sistema educativo, incluyendo el nivel medio superior y fuera de éste. La circulación de esta élite que con cada cambio de administración busca su reacomodo, se expresa en un intercambio de puestos en las diferentes instituciones públicas e incluso en el sector privado.⁸⁷⁹

No obstante, es preciso señalar que junto con el reacomodo que la élite política realiza con cada cambio de administración también se lleva a cabo un desplazamiento de todos aquellos cuadros medios vinculados con estas élites. Efectivamente, este ejército de burócratas constituidos por abogados, psicólogos, administradores, contadores, sociólogos, pedagogos, economistas, antropólogos, filósofos, normalistas, entre otros, que han desarrollado un cierto saber sobre el funcionamiento del nivel medio superior, también migran a otras instituciones, haciendo uso de la red de relaciones burocráticas de orden clientelar que vehiculan a unos individuos con otros.

* La tasa anual de crecimiento de matrícula universitaria que cursa estudios a distancia es de 10 por ciento. Según Rodolfo Tuirán subsecretario de Educación Superior de la SEP, actualmente uno de cada nueve alumnos cursa sus estudios universitarios en línea o en una modalidad mixta. Y estima que para el año 2020, más de 160 millones de personas tendrán un título universitario, de los cuales al menos 40 millones habrán tenido alguna experiencia educativa en el sistema a distancia. Esta perspectiva ha llevado a la SEP a reestructurar los sistemas estatales de enseñanza abierta y a distancia. En cada entidad se crearán institutos responsables de este subsistema para atender a los 350 mil estudiantes que cursan estudios universitarios en esta modalidad. Tan sólo en la universidad abierta y a distancia de la SEP están inscritos 46 alumnos pero las autoridades de la SEP esperan que este número de se incremente a 90 mil en 2012. (Laura Poy Solano. La Jornada. 23 de septiembre de 2011).

⁸⁷⁸ Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *op. cit.*, Pág. 184.

⁸⁷⁹ *Ibidem*. Pág. 188.

Esto contribuye a que se reproduzcan las mismas prácticas y vicios en todas las instituciones que integran la educación media en cualquiera de sus tipos y modalidades, ya se trate de instituciones de nueva creación, de las vinculadas con la SEP, la UNAM o el IPN, o bien, de los bachilleratos de los estados.

Otro aspecto de la conducción de la escuela media es que se tiende a promover un discurso que de transición de la lógica burocrática (cuya base es un conocimiento técnico de los procesos pero subordinado a una racionalidad apegada a normas y procedimientos jurídicos) a la lógica tecnocrática (que subordina el proceso burocrático a una racionalidad técnico-científica, que busca la eficiencia de la producción de satisfactores sociales a través de la capacidad profesional de los actores y con esquemas flexibles de los procesos y estructuras que componen la institución).

Según Eduardo Weiss, en México aparentemente predomina la lógica burocrática, sin embargo, apunta que esta lógica:

Sirve como mecanismo general necesario en la administración de aparatos y cómo trámite para enfrentar los problemas rutinarios masivos. Los verdaderos problemas, sin embargo, se siguen solucionando vía el clientelismo bajo la lógica patrimonial: no en abstracción de personas como exige la lógica burocrática, sino tomando en cuenta la situación, el peso de las personas y los lazos de compadrazgo. Basten dos ejemplos: la ubicación de las escuelas se decide supuestamente con una racionalidad derivada de la planificación económica, pero de hecho depende fuertemente de los compromisos regionales y locales de los actores concretos que toman las decisiones. El segundo ejemplo es a escala del plantel: se refiere a la asignación de plazas de tiempo completo, de comisiones y de materias y horarios... se decide de hecho por vía del amiguismo y clientelismo de los directivos.⁸⁸⁰

En los últimos 40 años se ha visto un desfile de funcionarios, académicos y políticos relacionados directa o indirectamente con la educación media superior, que han cambiado y reeditado sus ideas respecto a lo que a su entender deben ser los propósitos y formas de conducir la escuela media en el país. Es así que se ha pasado en los setentas de una crítica dirigida a la burocracia política y sindical y su idea de educación 'tradicional' hacia un tipo de educación y de conducción 'reformista' a cargo de lo que en el periodo de Echeverría y López Portillo se conoció como tecnocracia. Después, estos 'tecnócratas' cambiaron su perspectiva reformista por el discurso modernizador del Estado y la educación (se inicia propiamente con Salinas), hasta adoptar recientemente un discurso en el que ya no habla de reforma, ni modernización sino de vanguardia, la cual no es más que el reciclaje de las ideas desarrolladas en las últimas cuatro décadas por los mismos personajes que han migrado de un puesto a otro, de la administración pública, a la empresa privada y de ésta a la asociación civil, la universidad o el organismo internacional.

El carácter anómico de la educación media superior cuyos criterios de conducción políticos expresados por Juan Fidel Zorrilla, son corroborados por los planteamientos de Eduardo Weiss. En este mismo sentido, María Trinidad Cerecedo apunta que en México, el acceso a puestos directivos está vinculado a con mecanismos clientelares (políticos o sindicales), familiares (reemplazo de individuos por cónyuges e hijos) y por 'amigos' cercanos o del mismo grupo político. Este mecanismo clientelar de reclutamiento tiene reminiscencias del caudillismo político tradicional en México, que lo

⁸⁸⁰ Eduardo Weiss (1992), "La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior" en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan (compiladores), *La gestión pedagógica de la escuela*, Págs. 227-229.

lleva a construir instituciones patrimonialistas (Manuel Pérez Rocha y Juan Fidel Zorrilla las llaman corporativas).

La sucesión de los directores de las escuelas del nivel medio son un reflejo de los intereses de quienes controlan el sistema (Secretario, Director General); no hay selección de individuos con base en criterios y normas que respondan a los intereses educativos, en lugar de ello, quien reparte los puestos prefiere contar con un poder discrecional para influir directamente en los asuntos administrativos, financieros, educativos y materiales de la escuela, especialmente en la selección del personal que ocupará puestos clave con el fin de que respalden sus decisiones.

Al mencionar el asunto de los cambios de directores, Cerecedo sostiene que se está ante un sistema político muy amplio pero irresponsable, en donde los actores políticos ejercen el poder para blanquear las acciones de los adversarios que carecen de determinación para actuar en grupo.

Enjambre de vetos, equilibrio de excesos, concierto de sordos, la 'transitocracia' por la que atraviesan los centros escolares cuando hay cambio de director es un régimen político en el cual los diversos actores tienen una ambigua relación con la legalidad, que se suspende o ignora cuando la causa lo exige.⁸⁸¹

Una vez que el director es colocado en su puesto, antes de rendir cuentas a la escuela y de ver por los miembros que la integran, y por los propósitos educativos, debe fidelidad a la persona, grupo o área que le otorgó el puesto, manifestado su apoyo incondicional, apegándose a las instrucciones y disposiciones de la figura que otorgó el acceso al puesto, a costa de los intereses educativos.

El director, entonces, asume los mismos principios y acciones que privan en el sistema político que lo colocó en ese lugar, aunque para el resto de la institución, muestre una cara distinta, maquillada con un discurso educativo (por lo regular con exaltaciones de renovación e innovación vacías) y un apego a los preceptos institucionales (normatitas). Sin embargo, su figura se vuelve un medio de transmisión de los intereses de determinados grupos políticos con tal de que lo mantengan en su puesto.

Con el nombramiento del director vienen con él un equipo de agregados incondicionales que el director colocará en los puestos de mayor jerarquía en la institución, sin importar si cuentan con los conocimientos y experiencia para desempeñar el cargo; lo que importa es reproducir el mismo esquema que el sistema político, el cual coloca a la gente en espacios institucionales en función de intereses de grupo. Esta acción propicia fácilmente que se lleve a cabo el tráfico de influencia y el nepotismo; es común ver que el director coloque en puestos claves a su amigos, familiares o personas que han accedido al puesto mediante favores sexuales, complicidades y arreglos personales que le permite contar con un grupo de incondicionales dentro de la institución educativa que persiguen los objetivos que el superior les dicta a costa de los propósitos educativos, la vida académica, la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Una vez colocados todos los individuos en sus respectivos puestos se da marcha a los procesos institucionales, sólo que estos seguirán el rumbo y los intereses del equipo en el poder, bajo el argumento de impulsar acciones para mejorar la 'calidad' de la educación, el rescate de los derechos de los profesores y el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos. Es impresionante el presupuesto que se desperdicia en

⁸⁸¹ Trinidad Cerecedo Mercado, *op. cit.*, Pág. 36.

esas 'acciones educativas' que bien sirven para el derroche, el desvío de recursos, la simulación y la vanagloria de los cuerpos directivos.

Los cursos de capacitación, los encuentros y coloquios de educación media realizados en centros turísticos son un excelente pretexto para el derroche y la diversión de directivos y subalternos. Ni que decir de los dineros que se tiran a la basura cuando se recurre a las nuevas tecnologías, a las pruebas estandarizadas, y la contratación de personal a destajo en pos de la educación del futuro de mucho impacto electoral y mediático pero irrisorio en materia educativa ya que por lo regular están desvinculadas de la política educativa.

Además, cada reforma curricular que promueve el funcionario en turno implica la realización de nutridos negocios, ya que con la reforma también se lleva a cabo la elaboración de libros y material de apoyo para el docente o el alumno, con el argumento de que maneje los nuevos criterios curriculares; ello implica que se asigne la elaboración de dichos textos y materiales a supuestos especialistas, que en realidad son amigos o miembros del grupo político o académico dominante que promueve la reforma.

Sin embargo, cuando un alto funcionario es removido de su cargo o lo deja para incorporarse a otro puesto o se postula para un cargo de representación popular, en cascada se remueven los cargos directivos que aquel favoreció, lo que resta continuidad a las tareas educativas, propiciando un reacomodo de nuevos grupos políticos en los puestos directivos, los cuales se asignarán en función de compromisos contraídos con anticipación.

Se puede dar el caso de que un directivo no pertenezca al grupo político que ejerce el poder en ese momento, debido a que el directivo arribó al puesto antes de la llegada del grupo en cuestión; en esos casos se le pide la renuncia y si este se niega, se le imputan malos manejos o ineficiencia en su desempeño (falsas o verdaderas), con el fin de presionar para que deje el cargo. Por lo común, esta maniobra se efectúa mediante una denuncia a la contraloría interna de la institución que se ve obligada a hacer una investigación del caso.

Asimismo, dentro de las escuelas "cuando una persona está relacionada con algún grupo calificado de enemigo del grupo político del directivo escolar en turno, comienza a experimentar mucha hostilidad en su contra. Entonces, dependiendo de la correlación de fuerzas del plantel con respecto a determinado grupo el ambiente de hostilidad puede ser que se equilibre y que se haga contrapeso".⁸⁸²

Es común que el directivo demande del personal docente y administrativo un alto grado de disponibilidad para acatar sus órdenes, las cuales muchas veces terminan negociándose 'democráticamente', en la medida en que los colaboradores del director que aceptan este tipo de 'lealtad' esperan su apoyo para gozar de ciertos privilegios, por ejemplo, "estar comisionado en un área donde el trabajo sea menos pesado o disfrutar de un horario más holgado que beneficie sus intereses personales, por lo que se teje una madeja de complicidades".⁸⁸³

En otro orden de ideas, la ausencia de una conducción de la educación media con base en criterios normativos claros y basados en lo educativo favorece el surgimiento de redes informales de actuación que intervienen en la vida de las escuelas. A decir de Trinidad Cerecedo, el eje de estas redes informales está encarnado en el área central,

⁸⁸² Ibidem. Pág. 153.

⁸⁸³ Ibidem. Pág. 179.

que en algunas ocasiones realiza prácticas similares sólo que a otro nivel, por lo que le cede la gestión escolar al sindicato y al directivo de la escuela, en una cogestión simulada:

Ambos asignan plazas de trabajo, mismas que pueden darse el lujo de vender, controlar el número de alumnos, las cuotas y servicio externo, las concesiones de fotocopiado, cafetería... entre otras. Alrededor de este nivel ejecutivo, hay un grupo de empleados que forma parte de la estructura y que realiza funciones de vigilancia, fiscalización y control legitimando el arreglo de la cogestión simulada entre la representación sindical y la representación del área central.⁸⁸⁴

En el caso del IEMS estas redes informales entre el sindicato y las áreas centrales es un proceso lento y muy velado en donde la mayoría de los coordinadores (directores) todavía quedan al margen. Sin embargo, ello no quiere decir que no existan dichas redes en situaciones muy concretas. Por ejemplo, desde la Secretaría de Educación Local se promueve en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal que se cambie la forma de ingreso de los estudiantes al SBGDF. Al mismo tiempo, dentro del IEMS se busca elaborar un examen de ingreso con el mismo fin, y por último y para cerrar la pinza el sindicato (SUTIEMS) acude a los medios de información impresos para declarar que “hay que revisar el modelo como tal, pues el que tenemos no se aplica un examen de admisión e ingresan estudiantes con diferente calidad (sic) en su escolaridad. Unos son muy buenos y otros con deficiencias en el mismo grupo, lo que afecta la dinámica (super sic)”.⁸⁸⁵

Todas estas formas de conducir la educación media superior propicia efectos perniciosos en el ámbito académico una vez que los intereses políticos se sobreponen a los objetivos educativos, lo que deriva, por consecuencia, en que lo educativo se degrade rápidamente. Por ejemplo, el problema para los profesores del nivel medio superior, es que muchos recurren a la docencia porque no hay suficientes fuentes de empleo en su área profesional, además de que en un lapso de cuarenta años los docentes han pasado del discurso de la tecnología educativa centrada en la formación por objetivos de aprendizaje, al del discurso constructivista del aprendizaje, y últimamente, al discurso de la educación por competencias, aunque irremediablemente, el docente mexicano siempre recurre a trabajar los temas de su programa como esquema básico de su labor cotidiana.

Al quedar en medio de una decisión política que impone un cierto enfoque curricular ‘innovador’ y los resultados que se espera que los aprendizajes de los estudiantes arrojen a partir de la enseñanza, los docentes tienden a elaborar planeaciones insostenibles, a hacer de la labor docente un ejercicio tedioso con base en recetas que ‘funcionan’, a endurecer los dispositivos disciplinares hacia los estudiantes y a reblandecer la evaluación de los aprendizajes, más aún, cuando el director de la escuela presiona para que los profesores presenten mejores resultados en cuanto a los índices de reprobación, deserción y egreso, porque al mismo tiempo, al director también lo están presionando para que presente buenos resultados, que van a ser utilizados como ‘promocional’ en la campaña electoral del funcionario que se va a postular a un cargo de representación popular.

Entonces, el esquema que caracteriza la conducción de la escuela media tiende a permear los procesos educativos, al punto que los estudiantes perciben que dichos procesos están caracterizados por “la corrupción, la simulación, y la pseudo honestidad del personal académico, administrativo y directivo, pero es todavía más grave la

⁸⁸⁴ Ibidem. Pág. 155.

⁸⁸⁵ Entrevista a Raúl Pérez, secretario general del SUTIEMS. Reforma. 1ro. de noviembre de 2010.

ausencia de valores éticos y morales que se adquieren por medio del ejemplo del personal que debería servir de modelo”.⁸⁸⁶

Sin lugar a dudas, las persistentes condiciones de desventaja socioeconómica de los jóvenes, el desastre de la educación básica y la condición anómica de la educación media superior son los tres ingredientes fundamentales que propician la expulsión de los jóvenes del sistema educativo o en su defecto, del precario estado de los aprendizajes de los alumnos que logran acceder a la educación superior.

De ello da cuenta la persistencia de los precarios aprendizajes de los estudiantes o el masivo abandono de las escuelas por estos, a pesar de la apertura de nuevas escuelas y modalidades educativas, de la presencia de nuevas tecnologías de la información o de los programas de becas, que más bien responden a intereses de ciertos grupos políticos, al margen de la educación, de los cuales se obtienen ciertos beneficios económicos o político-electorales.

Los coordinadores de planteles

La importancia de señalar el papel que juegan los coordinadores (directores) de los planteles en el desarrollo de los procesos educativos tiene como fundamento el hecho de que el IEMS ha establecido que las decisiones académicas y administrativas pasen por el visto bueno de esta figura de autoridad. En este sentido, se ha determinado que en lo que respecta al proyecto global de la institución, los coordinadores necesariamente tienen que participar en las decisiones que al respecto se deliberan, mientras que la gestión escolar de las preparatorias se ejerce bajo el estricto punto de vista de cada coordinador. De acuerdo con lo anterior, la presencia de otros discursos y prácticas que provienen de otros agentes debe comprenderse en el marco de una serie de enfrentamientos, estrategias y luchas para contrarrestar y proponer alternativas a los puntos de vista que tienen los coordinadores sobre el modelo educativo, su desarrollo y la administración de la preparatoria a su cargo.

El nombre de coordinador deviene de la renuencia a nombrar a la autoridad de la preparatoria con el título de director, el cual, desde el discurso de la institución, evoca a una figura burocrática que desempeñaba actividades de orden administrativo. En lugar de ello, se ha creído que el término *coordinador* representa más a un líder “académico”,* es decir, a un miembro de la academia que ejercería el liderazgo en la orquestación de los asuntos educativos del plantel a partir de los planteamientos emanados del modelo educativo, del curriculum y de las directrices del IEMS. Estas referencias a las que comúnmente se inscriben los coordinadores revelan que poco o nada conocen de las políticas educativas establecidas desde el gobierno central y sus respectivos cambios en cada administración; lo que a su vez les impide tener una visión amplia del proyecto en el que están situados en un momento dado.

El principal argumento frente a este desconocimiento es que se dice que el coordinador debe ejercer sus funciones directamente con las academias de profesores desde una perspectiva “horizontal”, sin embargo, su nombramiento lo coloca como un funcionario del gobierno, que lo convierte en un agente que representa los intereses de la institución ante la comunidad de la preparatoria.

⁸⁸⁶ Trinidad Cerecedo Mercado, *op. cit.*, Pág. 175.

* En una definición general de lo que comprende ser un académico se puede mencionar que es un especialista que domina un área de conocimiento que, por lo menos, realiza en mayor o en menor medida las siguientes actividades: la docencia, la investigación y la difusión de su trabajo entre sus alumnos y pares, además de que participe en comisiones de estudio, en actividades administrativas y elabore informes técnicos. En la mayoría de los casos los coordinadores del IEMS concentran su actividad en actividades administrativas y en reuniones con profesores, autoridades y padres de familia; sólo muy pocos ejercen la docencia en la institución.

Las funciones administrativas del coordinador se plantean como un aspecto secundario de sus responsabilidades, las cuales se ejercen en el nivel de la supervisión ya que en lo operativo cuenta con tres áreas que realizan labores técnico-administrativas, encabezadas cada una por un Jefe de Departamento adscrito al plantel pero con vínculo directo con cada una de las direcciones del IEMS. Estas áreas son Servicios Materiales, Informática (computo) y Servicios Escolares. En la administración de Juventino Rodríguez se añadió otra figura encargada de los asuntos de la modalidad semiescolar.

En los hechos los coordinadores no realizan actividades administrativas bajo un plan general que integre las funciones académicas y administrativas. El coordinador tiende a ser un gestor de relaciones de poder que se inscriben en los distintos planos en los que se desenvuelve: las academias, las autoridades, los estudiantes, el personal técnico-operativo, los padres de familia y otros coordinadores y funcionarios de su mismo nivel.

La elección de los coordinadores

El Estatuto Orgánico del IEMS vigente hasta 2006 señalaba que los coordinadores de planteles serían nombrados directamente por la Dirección General y ratificados por el Consejo de Gobierno. ¿Cómo se seleccionaban a los coordinadores antes de esta fecha?

Los coordinadores que fueron nombrados para ocupar el cargo una vez que se abrieran las quince preparatorias del SBGDF en agosto de 2001 fueron seleccionados de la planta docente de la Preparatoria Iztapalapa I, la cual tenía alrededor de dos años de funcionamiento. Los criterios que se consideraron para la selección de los candidatos fueron su participación en el proceso de diseño y elaboración de los primeros programas de estudio, su colaboración en la elaboración de los reactivos para las evaluaciones diagnósticas que se aplicaron en ese periodo y la elaboración de material didáctico. Igualmente se contemplaron aspectos como la iniciativa, las aportaciones individuales y el conocimiento, defensa y promoción del modelo educativo.

El personal directivo del área académica que había conducido estas y otras actividades en la preparatoria, aportó los nombres de algunos profesores que se creía cubrían el perfil requerido junto con los argumentos que a su juicio eran susceptibles de ser considerados para que la Dirección General los contemplara para el cargo. Mediante una serie de entrevistas la Directora General exponía las razones de la invitación a los profesores implicados. Unos aceptaron de inmediato conducir uno de los nuevos planteles que estaban por abrirse. Otros rechazaron la invitación por razones ideológicas, de salud o porque prefirieron mantenerse en la docencia.

Con relación a lo antes señalado, el físico Javier Becerra, el cual había participado en la elaboración del programa de estudios de la materia de Física en la Preparatoria Iztapalapa I, da cuenta de su experiencia en el siguiente párrafo:

Yo entré en marzo del 2000 a la Preparatoria Iztapalapa I. Como fueron transcurriendo los meses nos vamos enterando que el proyecto se va a ampliar, que se van a construir 15 preparatorias más... Yo hice mi solicitud de cambio de plantel y me aceptaron en el plantel Coyoacán. En el momento en el que estaba retirando mis cosas de la preparatoria de Iztapalapa, porque ya me habían otorgado el cambio, me comenta la secretaria de Iztapalapa que me llamaban de la Dirección

General. Al día siguiente tenía que presentarme con la Maestra Lucio. Fue cuando ella me hace la propuesta de que si quería participar ayudando a la institución en una coordinación. Pues acepte. Estábamos en esa cita otros dos profesores más; el profesor José Santos y el profesor Raymundo Pérez, y también les proponía lo mismo la Maestra. Me dijo (la directora general) <si tú aceptas, no va a ser en Coyoacán, porque ahí ya hay un coordinador nombrado, tiene que ser en alguno de los planteles en donde nos hacen falta coordinadores>. Así es como ella me hace el ofrecimiento y yo acepté colaborar en esta otra función.⁸⁸⁷

Cuando los 16 planteles del SBGDF estaban en marcha, la salida de la coordinadora de la preparatoria Iztapalapa I, propicio que los profesores del plantel solicitaran al IEMS que la sucesión se realizara mediante una votación en donde se elegiría a un profesor de una terna que ellos mismo propondrían. El proceso sacó a la luz el deseo de la planta docente de establecer un mecanismo de representación 'democrático' y con ello, se puso en evidencia la correlación de fuerzas de los distintos grupos de docentes y administrativos, lo que al mismo tiempo reveló el entramado de prácticas y discursos sobre la preparatoria y su devenir en relación con el surgimiento de las otras preparatorias del SBGDF. Si bien los profesores eligieron al coordinador del plantel mediante votación, la gestión del nuevo titular produjo más divisiones entre los profesores y una mala gestión de los asuntos académicos. Con el tiempo el coordinador dejó el cargo y se volvió al esquema tradicional de selección de coordinador.

Entre la salida de un coordinador y el nombramiento de otro transcurría un periodo de tiempo en el que se preveía necesario nombrar a un encargado de la preparatoria mientras se nombraba al nuevo titular. En estos casos se nombraba a algún funcionario del IEMS con puesto directivo cuya permanencia en la coordinación podría durar desde un par de semanas o por tiempo indefinido.

El único caso en el que se estableció a un coordinador que no pertenecía a la planta docente o al IEMS se presentó como resultado de una negociación con la Delegación GAM, la cual condicionó la entrega del predio para que se construyese en ese lugar una preparatoria si el coordinador de dicho plantel lo ponía la propia Delegación. El coordinador que puso la Delegación era un profesor normalista adscrito al CNTE y vinculado a una corriente del PRD. No está demás señalar que este suceso representó una excepción a la regla de la institución, ya que era una política desde la Secretaría de Desarrollo Social mantener cerrado el acceso al IEMS y sus planteles a cualquier personaje dentro y fuera del PRD que quisiese aprovechar el espacio con fines proselitistas o partidistas. De ello habla la entonces secretaria de desarrollo Social del GDF, Raquel Sosa:

La maestra Lucio y yo tuvimos que enfrentar muchas tensiones derivadas de los grupos políticos que querían hacer eventos públicos y políticos y querían involucrar a nuestra institución y nos opusimos siempre. El hecho educativo debe ser la prioridad número uno. Si caemos en la tentación de desarrollar grupos de poder, conflictos, cuotas, corrientes, vamos a empobrecer el espíritu básico de la institución.⁸⁸⁸

Con el cambio de administración en 2007 y la asunción a la dirección del Instituto por Juventino Rodríguez, la selección de los coordinadores tomó un tinte claramente político. Durante el periodo de transición algunos coordinadores fueron cambiados de plantel o removidos hacia las áreas centrales y otros depuestos definitivamente. En

⁸⁸⁷ Javier Becerra. Entrevista para el documento: *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Inédita.

⁸⁸⁸ IEMS *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., Pág. 54.

esa coyuntura un grupo de profesores vinculados al sindicato de profesores (SUTIEMS) solicitó que se considerara a la planta docente para ocupar el cargo de coordinador, tal como una vez se hizo en la preparatoria Iztapalapa I. El individuo que saliera electo de una terna tendría que ser aprobado por el Director General y ratificado por el Consejo de Gobierno.

Sin embargo, para que pudiese establecerse este mecanismo de selección de coordinadores vía ternas de candidatos, se debían hacer algunos cambios en la normatividad del IEMS y ser aprobado por el Consejo de Gobierno. Fue durante este periodo de transito reglamentario que abarcó desde la iniciativa de cambio a la norma hasta su autorización, que la Dirección General aprovechó para colocar a un grupo de sujetos en las coordinaciones de algunos planteles con el único propósito de establecer un contrapeso frente a los coordinadores que permanecían en sus lugares desde la administración anterior.

¿Con qué criterios se eligieron a estos coordinadores?

A través de un mecanismo de simulación en el cual se tenía previamente elegido a un individuo concreto el cual, junto con otros dos más que servían de relleno, tenían que acudir a una entrevista ante las autoridades del Instituto, de la Secretaría de Educación de DF, así como de la contraloría interna y presentar junto con un proyecto, una serie de motivos que fundamentaran su intención de ser coordinador de un plantel. Una vez terminadas las entrevistas con los “candidatos”, se deliberaba a favor de aquel que presentara los argumentos y el proyecto más adecuado para los “intereses” del plantel. Este proceso, que al exterior del instituto se presumía como un mecanismo democrático y transparente, al interior representaba la conformación de una nueva fuerza aliada con la Dirección General para responder a sus propios fines, que podrían ser académicos o no.

Cuando se autorizaron los cambios a la normatividad ya se habían cubierto todos los espacios disponibles de las coordinaciones. Es interesante que cuando el sindicato quiso impugnar tal procedimiento e instaurar el mecanismo de las ternas, antes de la vergonzosa salida del Director General, se hicieron nuevas modificaciones a la normatividad, en donde si bien el mecanismo de las ternas prevalecía, la última palabra en el nombramiento de un coordinador la mantenía la Dirección General del IEMS.

En la administración de Bazán Levy, la selección de aspirantes a ocupar el cargo de coordinadores de alguna preparatoria inicia con una convocatoria vía comunicado que se sube a la red en donde Bazán, reitera que el director general del IEMS detenta la responsabilidad de proponer al Consejo de Gobierno para ocupar el puesto de coordinador; la selección de este candidato, de acuerdo con las Reglas para la Designación de Subdirectores de Coordinación de Plantel (nombre oficial) abren la posibilidad de que el puesto sea ocupado tanto por un miembro del personal académico de la institución o fuera de esta.

En función de lo anterior Bazán invita a la comunidad en general a presentar al candidato de su preferencia, el diagnóstico del plantel en donde se encuentra vacante el puesto de coordinador y “la manifestación de los compromisos que los grupos asumen para colaborar en las tareas de renovación académica y comunitaria del Plantel.”⁸⁸⁹

⁸⁸⁹ IEMS (2011), *Convocatoria*, 7 de octubre de 2011. Disponible en: <http://www.iems.df.gob.mx/pdfs/tlalpan2.pdf>

Es claro que Bazán no busca una figura que conduzca con autoridad y legitimidad una preparatoria, sino que convoca a diferentes grupos con un representante (candidato a coordinador) para “competir” por el puesto vacante. Es evidente que lo que busca es debilitar al grupo que seguía al coordinador saliente y favorecer a otro.

La mesa de los coordinadores

La gestión de los procesos educativos y administrativos del IEMS se realiza tradicionalmente desde la *mesa de los coordinadores*, la cual es el esquema organizativo que tiene la institución para tomar de decisiones sobre la puesta en marcha de todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo del modelo educativo en los 20 planteles del SBGDF.

La Mesa está conformada por todos coordinadores de planteles, los directores de área del IEMS y presidida por la Dirección General, quienes se reúnen por lo menos una vez a la semana para discutir en torno a una orden del día distintos documentos, académicos, normativos y administrativos -los cuales casi nunca son elaborados por el conjunto de coordinadores-, para su análisis y aprobación y difusión en los planteles. También se discuten aspectos relacionados con los indicadores de deserción, egreso y rezago que arrojan los planteles, la aplicación de nuevos procedimientos administrativos, técnicos e informáticos, así como las disposiciones para el Instituto que provienen de la Secretaría de Educación Local.

Desde la mesa de los coordinadores se discute, aprueban o se echan para atrás, todas aquellas iniciativas, programas y proyectos de orden pedagógico y administrativo que se pretenden instrumentar en los planteles como son: los procesos de selección docente, la convocatoria y organización de los procesos de revisión curricular, la compra de insumos para las preparatorias, los cambios en la evaluación de los aprendizajes, los asuntos del personal docente, la tutoría, la planeación de los profesores, el sistema de registro, el diagnóstico pedagógico, la organización del plantel, las academias y la modalidad semiescolar, la presencia de diversos actores en los planteles y sus funciones en las preparatorias, los operativos de seguridad pública, entre otras cosas.

En otras palabras, el modelo educativo del IEMS toma el sentido que se marque en la mesa de coordinadores, sin embargo, en estricto sentido, su desarrollo no depende de dichas decisiones, sino de lo que haga cada coordinador con relación a éstas. Un factor determinante del sentido, profundidad y formas que opte el coordinador para echar a andar los procesos educativos derivados de las decisiones que se toman en las reuniones de coordinadores depende en buena medida de la diversidad de relaciones que ha establecido con funcionarios y autoridades al interior del instituto, con ciertos coordinadores y profesores de su plantel, principalmente con aquellos que comparten con él lo que desde su perspectiva es el modelo educativo, las acciones que a su juicio deben tomarse, los mecanismos que considera pertinentes desarrollar en el plantel para instrumentar dichas acciones y las mismas coordinadas de poder.

Las relaciones del coordinador con otras fuentes de poder

Hay que entender con Foucault que las relaciones de poder se ejercen a partir de innumerables puntos que configuran relaciones móviles, no igualitarias, que a su vez constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios en dichas relaciones, lo que sugiere reconocer que las relaciones de poder no se presentan en un esquema de dominadores-dominados, más bien, suponen un

conjunto de relaciones de fuerza que recorren todo el cuerpo social, caracterizado por diversos enfrentamientos locales en donde la posición de los individuos cobra un papel estratégico. En este sentido, los discursos y las prácticas que constituyen cada posición se traducen en un conjunto diferenciado de técnicas y estrategias que se ponen en juego en dichas relaciones de poder.⁸⁹⁰

Lo anterior permite comprender, en un primer momento, el establecimiento de las posiciones, los movimientos y reposicionamientos que han tenido lugar entre los coordinadores. En un segundo momento, los planteamientos de Foucault también permiten comprender las relaciones de poder con otros agentes como docentes, pedagogos, consultores y personal directivo, todo ello en el marco de la gestión de la escuela y los distintos puntos desde donde se norma, enuncia, se lleva a lo concreto y se resiste.

La figura del coordinador descansa en el supuesto de un saber que le es intrínseco desde su elección: el dominio conceptual y práctico del modelo educativo; en ello la antigüedad implica un factor preponderante. Entre más tiempo tenga el individuo dentro del proyecto más alejado está de la educación tradicional y por ende, más elementos tiene para comprender y desarrollar un modelo que se considera innovador, es decir, cargado de un conjunto de características que trascienden el saber común de lo educativo y que poseen sólo aquellos que están inmersos en él, principalmente los de mayor antigüedad. Desde esta lógica, el saber sobre el modelo brinda las condiciones para conducir el proyecto y ayudar a otros a llevarlo a cabo. El problema es que la construcción de este saber por parte de los coordinadores no pasa por un proceso de problematización del modelo educativo (o se ajustan o resisten al cambio promovido por nuevas autoridades) ni a su propia posición frente a los ámbitos del modelo, la política educativa o las relaciones de poder en las que se inscribe.

La posición del coordinador en la preparatoria lo coloca en un lugar privilegiado en donde convergen tanto los flujos de información (formal e informal) que provienen de los procesos académicos y administrativos; de los individuos (docentes, estudiantes, personal técnico-operativo, padres de familia), de las rutinas y los problemas cotidianos de la preparatoria. Sin embargo, todo coordinador tiene un conjunto de puntos ciegos que subyacen precisamente en cada uno de los puntos de esta estructura y que dependen del tipo de relación que establece con las academias de profesores y con las distintas áreas administrativas a su cargo.

Consiguientemente, la fortaleza que se deriva del saber que pueda poseer un coordinador al mismo tiempo comprende un signo de su propia debilidad. Las academias pueden atender formalmente a las instrucciones del coordinador, por ejemplo, que participen en talleres para abatir el rezago, sin embargo, estos mismos profesores pueden desconocer lo visto en el taller y desatender la preocupación del coordinador acerca de los resultados del desempeño de los estudiantes. ¿Cómo? Desarrollando sus propias estrategias en los espacios del aula y la asesoría académica, elaborando contra propuestas e inclusive, ventilando ante el IEMS información sobre el manejo que hace el coordinador acerca del rezago en el plantel.

En el ámbito administrativo sucede algo similar, si el Jefe de Servicios del plantel mantiene una buena relación con el coordinador, se refleja en un funcionamiento eficaz en el suministro de recursos materiales, especialmente para responder a los requerimientos que realizan los profesores para ejercer su práctica docente. Sin embargo, si la relación es mala, y no es raro que esto suceda porque el Jefe de Servicios tiende a considerarse una especie de subcoordinador por el conjunto de

⁸⁹⁰ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad*, op. cit., Págs. 144-116.

responsabilidades que tiene a su cargo, no sólo suele retrasar, e incluso bloquear el servicio a los docentes, sino que tiende a llevar información al instituto que da cuenta de la forma en que el coordinador dirige el plantel, argumentando la escasa competencia “administrativa” que aquel tiene para atender los asuntos administrativos de la preparatoria.

A través del Jefe de Servicios llega al IEMS el mayor cúmulo de información de orden administrativa, por lo común de manera informal; a partir de ello se conoce la gestión que realiza cada coordinador y que eventualmente es utilizada para valorar su trabajo. Si bien, el Jefe de Servicios junto con los titulares de las otras dos áreas (informática y servicios escolares) no son personal sindicalizado,⁸⁹¹ si lo es el personal operativo que labora en estas áreas. Ello implica que las relaciones de poder entre el coordinador con estas áreas incide en la posición del sindicato de administrativos con relación al coordinador, lo que suele manifestarse en un franco rechazo a su presencia, expresada en un conjunto de prácticas como la burocratización de los procesos administrativos, la lucha por algunos espacios físicos y la negativa de apoyar al coordinador fuera de los horarios de trabajo establecidos (medios tiempos). A su vez, el coordinador puede responder con negativas a la concesión de permisos para reuniones sindicales, o en la aplicación de sanciones administrativas relacionadas con retardos o faltas injustificadas e inclusive, reportando por escrito a un trabajador en las áreas centrales.

Sin embargo, las diferencias o afinidades entre el coordinador y las áreas administrativas conlleva otro tipo de consecuencias de orden administrativo-escolar: el manejo de la información sobre los índices de rezago. La información sobre la evaluación compendiada de los estudiantes pasa por el área de sistemas y en un segundo momento por la de servicios escolares. En una situación en donde las relaciones entre coordinador y estas dos áreas mantengan cierto equilibrio y convergencia, el coordinador obtendrá de éstas la información procesada (servicios escolares) y sin procesar (informática) y por ende, podrá presentar al IEMS un solo dato al respecto del rezago en el plantel.

Sin embargo, un desequilibrio en las relaciones con alguna de estas áreas o con las dos conlleva una fuga de información que va directamente a la Dirección Técnica encargada de servicios escolares en planteles y a la Dirección de Informática responsable del personal de sistemas en las preparatorias. De esta forma, el IEMS llega a contar con dos y a veces hasta tres versiones distintas de lo que representa el rezago en un plantel, muchas veces muy por encima de lo que llega a reportar oficialmente un coordinador.

Aquí debe señalarse que el coordinador carece normativamente de la autoridad para despedir al personal administrativo y docente del plantel. La práctica más común es la recomendación que este hace sobre algún docente u otro personal de su plantel al director del área correspondiente en el IEMS, o directamente al área jurídica, quien suele solicitar un conjunto de pruebas por escrito (notificaciones, cartas administrativas) que le permitan intervenir en el caso solicitado por el coordinador.

Por supuesto que esta y otras situaciones no se presentan de forma homogénea en todos los planteles, más bien, dependen de la dinámica interna de cada plantel, de la red de fuerzas que se disputan diversos espacios, actividades, favores y concesiones. La respuesta que brinde cada coordinador y los mecanismos que establezca para conducir el plantel estarán determinadas por las relaciones que construya fuera del

⁸⁹¹ En este caso al SITIEMS. Sindicato que representa al personal administrativo de la institución.

plantel, con las distintas áreas del instituto y entre los coordinadores de otras preparatorias del SBGDF.

Las luchas de poder entre los coordinadores

En un principio, cuando se constituyó el primer grupo de coordinadores se presentó una primera división entre éstos que inminentemente derivó en una lucha de poder que se manifestó en la mesa de coordinadores. Un primer conjunto de coordinadores lo comprendían aquellos que provenían de la academia de matemáticas de la preparatoria Iztapalapa I, varios de ellos procedían de la facultad de ciencias de la UNAM, y habían coincidido en la práctica de la enseñanza o como alumnos en los primeros años del CCH. Inclusive, algunos habían participado de una u otra forma, en la huelga de 1999 de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esta condición les ponía en un lugar de especial afinidad con la Directora General, también matemática de la UNAM, quien había participado en el desarrollo del CCH en sus primeros tiempos; esto significaba afinidad en las trayectorias, en el lenguaje de la disciplina, en el discurso sobre la Propuesta Educativa, en la experiencia profesional, en la construcción del proyecto de Iztapalapa I y en los propósitos compartidos acerca del desarrollo que debería seguir el IEMS.

Sin embargo, para otro conjunto –heterogéneo- de coordinadores que no compartían ni la disciplina, ni el lenguaje, ni una historia común, esta afinidad llegó a representar un desequilibrio con relación a la Dirección General. En las reuniones de coordinadores, algunos individuos identificados en este segundo grupo percibían que sus argumentos eran relegados -en el imaginario o realmente- a un segundo lugar con relación a los coordinadores matemáticos. Asimismo, no sentían el mismo respaldo por parte de la Dirección General -en este caso más en lo imaginario-; sentían mermada su autoridad y por lo tanto, un cierto desdibujamiento de los lazos institucionales necesarios para articular lo dispuesto en la mesa de coordinadores con la realidad de los planteles.

Para comprender esta situación es necesario recurrir a los planteamientos de Marta Souto quien señala que:

Las formaciones grupales son construcciones que surgen en un espacio transicional, de intermediación entre sujetos e institución. En ellas se operan procesos sociales y psíquicos de ligazón entre los miembros y entre ellos y la institución. Lo grupal aparece como un espacio de transición y también de transacción entre unos y otros. Las formaciones podrían tener una variedad infinita tanto que surgen como creaciones en un espacio indeterminado que se da entre los sujetos, sus necesidades, deseos, fantasías, temores, expectativas consientes de pertenencia y aquellas características de la escuela en tanto organización singular que tienden a perdurar como propias: su historia, su cultura, su estilo pedagógico, su identidad.⁸⁹²

Lo que en un principio fue un grupo de individuos que habían arribado de la docencia a la coordinación de los planteles, bajo un conjunto de propósitos, todos encaminados al desarrollo de la Propuesta Educativa e inscritos en un esquema de trabajo en estrecha colaboración con las distintas direcciones de área del IEMS, derivó en una migración de una fracción de estos coordinadores hacía un espacio de poder que suponían era un contrapeso de la Dirección General: el área académica del Instituto.

⁸⁹² Marta Souto (2002), *Las formaciones grupales en la escuela*, Págs. 59 y 60.

Efectivamente, los coordinadores que no pertenecían al grupo de los matemáticos establecieron una “alianza” con la Directora Académica, quien para entonces comenzaba a presentar muchas fricciones con la Dirección General, derivado de los escasos resultados que había obtenido con respecto al aprendizaje y avance de los estudiantes, así como la integración de las preparatorias de sistema respecto al modelo educativo. Para deteriorar más esta situación, los programas de trabajo que emanaban de dicha área no contaban con una aceptación generalizada de los docentes en las preparatorias.

La alianza entre la fracción de coordinadores y el área académica implicó, por un lado, que durante las reuniones de coordinadores, la Dirección Académica apoyara las iniciativas, propuestas y argumentos de los coordinadores aliados, por el otro, éstos promovían entre las academias de sus respectivos planteles las propuestas que provenían del área académica, principalmente de aquellas que no habían surgido de acuerdos explícitos en la mesa de coordinadores.

Esta situación se reflejó en la vida académica de los planteles; mientras que en unas preparatorias las iniciativas de la Dirección Académica eran apoyadas y se les daba seguimiento, en otros planteles, en donde el plantel estaba representado por un coordinador antagonista a ésta área, a las mismas propuestas se les restaba promoción o simplemente se les ignoraba.

Desde este lugar puede entenderse porque penetraron parcialmente figuras improvisadas como el Tutor Integrador o fórmulas como el Comité Tutorial, que emanaron de la iniciativa de la Dirección Académica como respuesta a los problemas que se iban presentando durante la práctica tutorial en los planteles. Si bien estos esquemas no estaban contemplados en la Propuesta Educativa y tampoco se había ‘autorizado’ su implementación en las preparatorias, lo cierto era que algunos coordinadores, afines al área académica, no sólo apoyaron la idea, sino que establecieron complejas formas de organizar la tutoría conforme a lo que se entendía debía de ser un Tutor Integrador o un Comité Tutorial.

En el año de 2004 la Dirección Académica había registrado cambios profundos que iban desde el nombramiento de un nuevo director y con éste, la incorporación de un número importante de pedagogos que reemplazaron al personal existente (psicólogos, sociólogos, biólogos), hasta un replanteamiento del enfoque pedagógico de todos los ámbitos de la Propuesta Educativa. Es en este preciso momento de transición cuando los coordinadores que habían establecido alianza con la directora académica saliente, se presentaron con el nuevo titular para exponer las distintas posiciones que existían en la mesa de los coordinadores, el esquema de trabajo que habían acordado con la responsable del área anterior y junto con esto, la propuesta de continuar con dicho esquema, ahora con el director académico que estaba tomando posesión del cargo.

La negativa de éste de establecer una alianza con esta fracción de coordinadores significó una reconfiguración en las relaciones de poder de todo el cuerpo directivo (de las direcciones de área del IEMS y por supuesto, de los coordinadores de planteles).

La posición del director académico suscitó un acercamiento entre los coordinadores de ambos grupos, propiciado por dos razones. En primer lugar, porque el cambio en la Dirección Académica implicaba un acercamiento entre esta área y la Dirección General y con ello, una alteración en las relaciones entre los coordinadores matemáticos y la Directora General, quien abogaba por una gestión unificada que tenía que comenzar desde la mesa de los coordinadores y traducirse en distintos niveles hasta llegar a las academias de profesores. Huelga decir que ello significaba

alterar los mecanismos de gestión en planteles, y con ello, una posible reconfiguración de las relaciones de poder que se habían producido en las preparatorias.

En segundo lugar, porque la ausencia de una alianza con el área académica, no sólo dejaba sin respaldo a una fracción de los coordinadores, al mismo tiempo representaba para los coordinadores matemáticos la ausencia de un contrapeso al interior del IEMS, lo que en buena medida desactivaba un conjunto de estrategias emprendidas en torno a los planteamientos institucionales que había impulsado el área académica y al mismo tiempo, contra el grupo de coordinadores que la respaldaban.

La incertidumbre de los coordinadores se concentraba en la relación establecida entre la Dirección General y el nuevo titular del área académica; no comprendían la intención de estas dos áreas del instituto de fortalecer los procesos académicos, a través de un conjunto de cambios que se anunciaban en un documento que los coordinadores no habían tomado parte ni en su diseño, ni en su desarrollo. Los tomaba por sorpresa.

El respaldo de la Dirección General fue determinante para que el área académica desarrollara sus programas y proyectos en el sistema de bachillerato durante más de dos años con buenos resultados en unos aspectos y con un negativo desarrollo en otros. Durante este periodo, la figura del coordinador tuvo como contrapeso la figura del pedagogo (en áreas centrales y en las preparatorias), la cual estaba adscrita al área académica del IEMS.

Así como los coordinadores representaban el brazo académico-administrativo de la Dirección General en los planteles, los pedagogos y pedagogas representaban el brazo educativo de la Dirección Académica en las preparatorias. Lo que derivó en un entramado de tensiones entre ambas figuras con diferentes desenlaces; a veces (las menos) cuando ambas figuras trabajaban en común acuerdo bajo la línea que marcaban los programas institucionales definitivamente se fortalecía la vida escolar y académica del plantel, pero cuando se establecían relaciones de dominación, fricciones o descredito entre el coordinador y la figura del pedagogo el plantel, las academias de profesores se fragmentaban y se afectaba la vida académica de la preparatoria. Esta última situación contribuyó a que se desarrollaran y profundizaran diversas tensiones entre la Dirección General y la Dirección Académica.

En el contexto de las elecciones presidenciales de 2006, y en medio de una extrema polarización entre los pedagogos y los coordinadores, se presentó un rompimiento entre la Dirección General y el área académica, quedando esta última área vetada de todo tipo de información que proviniera de otras áreas del IEMS o de los planteles. Esta situación propició que los procesos educativos, su conducción y apoyo pasaran a un segundo plano, dejando, en buena medida, a las academias de profesores varadas en la incertidumbre académica, política e institucional.

Durante la administración de Juventino Rodríguez se reconfiguran las relaciones de poder de los coordinadores con los demás actores de la Institución. El titular de la Dirección General, con base en una idea completamente errónea de que los coordinadores representaban la única instancia en los planteles con suficiente poder de convocatoria para movilizar a los profesores, negoció la permanencia de unos, removió a otros de la coordinación hacia el IEMS y despidió a algunos. Al mismo tiempo tomó un conjunto de medidas que tenían como propósito desarticular las relaciones de poder en los planteles y redefinir las instancias de decisión en el instituto, y con ello, restringir los puntos de contacto entre el IEMS y los planteles a unos cuantos actores.

En lo que respecta a las coordinaciones que habían quedado disponibles, se nombraron a un conjunto de individuos cercanos al Director General para que conformaran un bloque que apoyara al nuevo titular de la Dirección Académica, un “bloque amigo” que tenía la encomienda de redireccionar el modelo educativo, de acuerdo a los “resultados” que había arrojado el PIDE. La presencia de estos coordinadores implicaba, por un lado, hacer un contrapeso a los coordinadores matemáticos que se caracterizaban por mantener una posición conservadora con respecto al modelo educativo, y por otro lado, establecer alianzas con el resto de los coordinadores y con ello, fortalecer al director académico.

Paralelamente, las distintas áreas del Instituto producían una batería de normas, lineamientos, reglamentos y modificaciones a los ya existentes con el único propósito de regular hasta su más mínima expresión cada uno de los procesos, actividades y acciones de las personas que ejercían su práctica dentro y fuera de los planteles. Por supuesto y en primer lugar, se promovió la elaboración de lineamientos para la designación y permanencia de los coordinadores.

Se normó todo lo que la imaginación de unos funcionarios sin conocimiento mínimo de cómo funcionan las escuelas les permitía reglamentar, a saber: el trabajo colegiado, el uso de la biblioteca, de los laboratorios, el empleo de la infraestructura de los planteles (este último lineamiento tenían el propósito de abrir el espacio al Sistema de Educación a Distancia de la secretaria del ramo local, y con ello, favorecer el programa de universalización del bachillerato). Inclusive se reglamentó la conducta del personal del Instituto que no tenía más fin que establecer un cerco moral anti críticas a favor del Director General. En el éxtasis de la normalización se elaboraron lineamientos para regular el qué y el cómo debían brindar los profesores la asesoría académica, es decir, se buscaba controlar la mente y los cuerpos de los sujetos en el marco de la relación docente-estudiante. Este último reglamento no fructificó.

Si en el periodo anterior, la insuficiencia de normatividad propiciaba un desdibujamiento de los contornos entre unos procesos y otros, y con ello, una sobredeterminación de la experiencia sobre la planeación, de lo vivido sobre lo programado, y que muchas veces llegaba a producir un malestar entre docentes y estudiantes, en el periodo de Juventino Rodríguez la orgía reglamentaria adquiría el aspecto de un entramado de determinaciones estructurales que cosificaron lo cotidiano y sus múltiples sentidos en un racimo de predisposiciones que ubicaban a los individuos en la dualidad del cumplimiento y la sanción.

Por ello, la feria de reglamentaria significó que la gestión pedagógica a cargo de los coordinadores se restringiera a la supervisión y aplicación de lineamientos, reglas, procedimientos y sanciones, propiciando con ello, un ejercicio autoritario en la conducción del plantel, ya que, en la medida en que aplicara o no la batería de reglamentos al personal del plantel, el coordinador también se volvía objeto de sanción o reconocimiento por las distintas direcciones del Instituto e inclusive por la contraloría interna.

Pese a todo, los coordinadores, incluyendo al “bloque amigo” eran susceptibles de ser removidos de su puesto no sólo por la valoración que se hiciera de ellos en cuanto a la eficiencia con la que hicieran cumplir la normatividad en planteles, también contaban las facilidades que ofrecían algunos coordinadores al personal del Instituto para que realizara actividades relacionadas con asuntos escolares o eventos políticos.

Con la entrada de José de Jesús Bazán Levy el esquema de trabajo de los coordinadores quedó tal como estaba estructurada en la gestión de Juventino Rodríguez; la presión que se ejercía hacia los coordinadores vía el cumplimiento

irrestringido de la norma se ha mantenido, a pesar de que se ha buscado poner en el núcleo del trabajo directivo la labor académica, ahora en su versión CCH.

Por otro lado, la presencia de Bazán Levy ha producido un reordenamiento en las tensiones entre los coordinadores, dando como resultado que progresivamente un grupo de individuos –ligados a una fracción de la academia de Lengua y Literatura- se posicionen en distintos espacios de poder: coordinaciones en planteles de nueva creación, direcciones dentro del IEMS y en la consultoría del área de Lengua.

Las relaciones de poder y el personal académico

En un principio los profesores construyeron su discurso sobre el modelo educativo y con ello su práctica docente de acuerdo a la interpretación y la línea que imprimía cada coordinador, directivo o personal de apoyo que procedía de áreas centrales. Sin embargo, con el paso del tiempo mucho fueron ignorando estas primeras fuentes de información, siempre con el riesgo de sufrir algún tipo de amonestación de parte del coordinador o del área académica, quienes han recurrido a la moralina burocrática de poner en tela de juicio el compromiso del profesor con respecto al modelo educativo, el desarrollo del plantel o la mentada formación integral de los estudiantes.

La gestión pedagógica en aquellos planteles en donde el coordinador tenía formación matemática respondía a un esquema más conservador, caracterizado por una conducción en donde se propiciaba que el ejercicio de las academias se apegaran a los principios originales de la Propuesta Educativa o al menos a la lectura que de ésta tenía el coordinador. Sin duda, esta posición conllevaba un ejercicio de censura velada de aquellos discursos y prácticas diferentes a la lectura hegemónica, y al mismo tiempo, implicaba un ejercicio de adhesión al discurso dominante por una fracción de la planta docente de la preparatoria en cuestión.

Por supuesto que cada coordinador imprime un sello particular en la conducción que ejerce en la preparatoria a su cargo, por ello, las relaciones de poder se configuran en la especificidad de tramas, tensiones, discursos y prácticas que imprimen cada uno de los actores de ese espacio concreto. Sin embargo, debe quedar claro que en la especificidad de estas luchas intervienen diversos factores e instancias ajenos al espacio concreto de cada preparatoria. Con relación al coordinador debe pensarse desde las alianzas que establece con otros coordinadores y a aquellos que deja fuera de su espectro de relaciones. Además, también cuentan los vínculos con los directores de área del IEMS, subdirectores, y por supuesto, el personal de menor rango, éstos últimos, al desempeñar funciones de corte operativo, manejan diversos tipos de información que no es del interés inmediato de sus superiores.

El profesor construye relaciones de poder diferenciadas que se extienden y se vuelven más complejas según el campo en que se inscriban, unas se ubican en el interior de su propia academia y en el colegio de profesores de su propio plantel, o bien, pueden situarse en un orden más amplio, con los docentes de otros planteles, las cuales se establecen por periodos indefinidos con base en intereses sindicales, gremiales y pedagógicos. Otro punto de articulación con que cuenta el profesor es el consultor de la academia o el pedagogo del plantel, los cuales, al carecer de facultades para decidir dentro del plantel, operan como mediadores y transmisores de información de las academias a las áreas centrales de la institución.

Estas relaciones de poder se inscriben en una multiplicidad de nodos que conforman una compleja red de disputas en las que el coordinador del plantel casi siempre se ve involucrado y que se traducen en la lucha por la apropiación de espacios dentro y

fuera de las preparatorias. Los individuos que participan en estas luchas buscan beneficiarse de asignaciones o comisiones especiales, recibir permisos, participar en foros y publicaciones, acceder a posiciones académico-administrativas como secretarios técnicos, enlaces de academia, directores de problema eje, ponentes en foros promovidos desde el IEMS, o bien, buscan elaborar materiales didácticos, ser titulares de alguna cartera de los sindicatos, realizar bancos de reactivos para la evaluación de los estudiantes de la modalidad semiescolar y para la aberrante modalidad evaluativa global de los alumnos rezagados de la modalidad escolar, con la anuencia de la institución, También buscan ser parte de una terna para contender por la elección de una coordinación o para ser directores y revisores de problema eje, o en su defecto, aceptan ser miembros de diversas comisiones como la de certificación de estudios y de los consejos académicos.

Es verdad que el IEMS nunca ha establecido un sistema de estímulos y reconocimientos como parte de una estructura escalafonaria en la que los docentes participen con el fin de propiciarse algún tipo de desarrollo y crecimiento dentro de la institución. Los profesores de la modalidad escolarizada están contratados como docentes de tiempo completo con un mismo nivel salarial y la única posibilidad de “crecimiento hacia arriba”, es decir, de contar con mejor posición dentro de la estructura de la institución y a su vez gozar de mejor salario, es acceder al puesto de coordinador de plantel o ser nombrados subdirectores o directores de alguna área del IEMS.

Las posiciones, beneficios y oportunidades que pueda tener un docente para diversificar su actividad en la institución se extiende en las coordenadas “horizontales” antes señaladas, pero los posicionamientos que se puedan alcanzar se centran en aspectos como el liderazgo, el estatus sobre el conocimiento, la ampliación de las redes de influencia sobre los docentes, consultores, el personal técnico-académico del IEMS y por supuesto los sindicatos.

Es probable que al evitar instaurar un sistema escalafonario de estímulos para los docentes, el IEMS haya evitado un sin fin de prácticas corruptas que acompañan a los sistemas educativos que los adoptan. Inclusive ha generado una alternativa a dicho esquema con su propuesta de evaluación del desempeño docente, con un enfoque marcadamente cualitativo y cuyo propósito era fortalecer la práctica docente. Sin embargo, hasta las propuestas cualitativas contienen sus propias perversiones que pueden manifestarse en la vida escolar y pasar inadvertidas para una institución, complacida en sus propias iniciativas.

Muchas de las tareas que desarrollan los profesores más allá de lo estipulado en su carga de trabajo representan en conjunto una carga de trabajo “extra” que no sólo no es remunerada, sino que implica para los profesores procesos marcadamente burocráticos, en donde el llenado de formatos, la realización de registros y la participación reiterada en agotadoras reuniones de todo tipo rebasan, y con mucho, las cuarenta horas de trabajo semanal que representan el tiempo completo por el cual están contratados.

La planeación, la evaluación, la tutoría en su dimensión de seguimiento y acompañamiento, todo el proceso de certificación, los informes que deben llenar para dar cuenta de si su planeación corresponde con su actividad docente, las minutas de las reuniones de academia (cuando las hay), las de enlaces, las plenarias, las de consejo, todas implican el llenado de formatos o la elaboración de registros a cargo de los profesores.

Estas actividades se han incorporado paulatinamente al trabajo del profesor y restan sentido a la dinámica escolar revelando su rostro pernicioso. Por un lado, se presentan como alternativas para que el profesor diversifique su actividad docente y en este mismo vuelo se propicia que los procesos de enseñanza y aprendizaje tomen un lugar secundario. Por el otro, la participación en estas actividades no está distribuida equitativamente. Mientras que un profesor participa en una o más comisiones, sirve de enlace de su academia y realiza el registro de la evaluación, además de su ejercer su trabajo en aula, tutoría y demás tareas, a otro docente se le puede descargar grupos-clase y grupos-tutoría, porque goza del permiso del coordinador (o del área académica) para asistir a seminarios de maestría o a comisiones sindicales, lo que en la mayoría de estos casos significa que su labor se reduce al trabajo en aula tres o cuatro horas a la semana.

Esta situación tiende a polarizar a los profesores en torno a una serie de beneficios que se otorgan a unos individuos (aquellos que apoyan al coordinador o a la Dirección Académica en turno) y se les niegan a otros que tienen una posición antagónica con estas instancias o que no manifiesta ninguna posición al respecto.

Ruth Mercado explica que “La operación cotidiana de las escuelas se define según la fuerza de los individuos y grupos que participan en ella; depende de la negociación posible entre sus distintos intereses, y de la coincidencia u oposición de sus valoraciones acerca de la escuela.”⁸⁹³

Hay profesores que tienden a ejercer ciertas prácticas de resistencia frente a la figura del coordinador, el cual ha dejado de representar a aquel actor que priorizaba lo “académico” y se ha convertido en un gestor de relaciones de poder a demás de manifestarse en un supervisor en la aplicación de normas y ejecución de sanciones. La denuncia pública en medios de comunicación impresos, mediante entrevistas con autoridades de la Secretaría de Educación local, a través del sindicato, expresamente por medio del internet, se han empleado como mecanismos para resistir la posición hegemónica de algunos coordinadores y también para calumniarlos y vituperarlos.

En otro plano, los espacios de desarrollo que la institución ofrecía en torno a la tutoría de seguimiento y acompañamiento (en el periodo de Juventino Rodríguez), así como la modalidad semiescolar han propiciado posiciones encontradas entre los profesores. Por un lado, la demanda que han realizado ciertos profesores para participar en estos espacios sobrepasaba la oferta real de la institución, por lo que para inscribirse en alguna de estas actividades el IEMS les requería implícitamente un conjunto de lealtades que trascendían los propósitos institucionales.

Por otro lado, los profesores que participan en las actividades promovidas por la Dirección Académica son estigmatizados por otros docentes que han calificado a dichas acciones como parte de una política que va en contra del modelo educativo, lo que ha favorecido que también se desacredite al profesor que en ellas participa.

La figura del pedagogo en el devenir del sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal

Pese a que en los dos primeros años del IEMS había algunos pedagogos realizando actividades en determinadas áreas de la institución, la organización, conducción e instrumentalización del modelo educativo estuvo a cargo de un conjunto de

⁸⁹³ Ruth Mercado Maldonado (1995), “Procesos de negociación local para la operación de las escuelas”, en Elsie Rockwell (coordinadora), *La escuela cotidiana*, Pág. 58.

profesionistas de disciplinas como psicología (la mayoría), antropología, sociología, biología, entre otras; todos adscritos al área académica del Instituto.

No fue sino hasta inicios de 2003 que, por iniciativa de la Dirección General, se abrió un área encargada de elaborar el marco normativo y reglamentario para regular los procesos educativos y escolares de la institución. Para entonces, el IEMS sólo contaba con su Decreto de Creación, su Estatuto Orgánico, la Propuesta Educativa, los programas de estudio y algunos documentos secundarios que orientaban los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores. El área en cuestión era una subdirección de Normatividad Académica adscrita a la Dirección General y se constituyó por tres pedagogos, dos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el otro de la UNAM.

Se encomendó a esta área la elaboración de diversos estatutos, lineamientos y reglamentos que necesitaba el IEMS para continuar con su desarrollo institucional. La realización de dichos textos tenía el propósito de producir un discurso normativo que permitiera articular las distintas posiciones que se estaban manifestando en la institución, y con ello, redireccionar algunos procesos educativos que contradecían lo estimado en la Propuesta Educativa. En este sentido, el área de Normatividad Académica elaboró documentos relacionados con la política educativa de SBGDF, la memoria del Instituto, el sistema de evaluación institucional, un proyecto de peritaje pedagógico y el más importante de todos, un proyecto para fortalecer la propuesta curricular del IEMS y algunos ámbitos de su modelo educativo.*

Este documento se llamó *Fortalecimiento de los ejes principales de la propuesta curricular*; y tenía como propósito reorganizar y complementar algunos ámbitos de la Propuesta Educativa, principalmente en los puntos relacionados con la evaluación de los aprendizajes, la tutoría, así como la propuesta curricular del IEMS. Este documento también proponía la creación de un equipo de apoyo pedagógico para que realizaran intervención pedagógica en las preparatorias, específicamente, para apoyar a los profesores en su práctica docente.

Durante este periodo de trabajo se presentaron dos situaciones, una relacionada con el área académica y la otra dentro del área de Normatividad Académica que determinaron el devenir del pedagogo en la institución. La primera situación refería la salida de la institución de dos subdirectoras cercanas a la titular del área, lo que implicó la necesidad de contratar personal que ocupara los puestos vacantes. Este escenario se presentó en un contexto de debilitamiento de las relaciones entre la Dirección General y el área académica, generado por las malas relaciones de la titular de ésta área con algunos coordinadores de planteles, pero principalmente por los

* El esquema de trabajo de los pedagogos consistía en sesiones de discusión previas a la elaboración de cada documento, en donde se establecían las líneas conceptuales, metodológicas e institucionales sobre las cuales tenía que elaborarse el discurso de cada texto. Posteriormente, se procedía a un trabajo de búsqueda bibliográfica, hemerográfica, testimonial para obtener de estas fuentes información que permitiera fundamentar la elaboración de cada documento. En seguida se elaboraban por escrito los documentos, labor que iba acompañada de nuevas sesiones de discusión para comentar los avances realizados, las fuentes consultadas, su articulación con la Propuesta Educativa, el sentido que iba adquiriendo el discurso y sus posibles interpretaciones por parte de los coordinadores, y de los docentes. Una vez realizada la primera versión de cada documento se revisaban los aspectos relacionados con el discurso, la redacción, sintaxis y su presentación. Finalmente, el titular del área de normatividad presentaba el documento a la Directora General para que realizase una primera lectura. A continuación, establecían entre ambos algunas sesiones de trabajo para discutir el documento en cuestión. Por último, se recibían las observaciones hechas al documento, se elaboraban las modificaciones correspondientes y se entregaba nuevamente a la directora general por escrito y en archivo electrónico. Este fue el esquema de trabajo que siguió este primer equipo de pedagogos que trabajaban directamente con la Dirección General, con relativa independencia del desarrollo de la institución y bajo un imperativo de discrecionalidad propio de los grupos de trabajo que preparan ciertas propuestas de cambio al interior de la institución. La intervención del pedagogo en la mayor parte de este periodo se concentró en la elaboración de documentos a partir de un trabajo de investigación documental y en ocasiones, testimonial, en la que participaron algunos profesores de planteles o personal incorporado a las distintas áreas del Instituto.

malos resultados de la institución respecto a ciertos indicadores como el rezago, la deserción y el bajo nivel de eficiencia terminal de la primera generación del SBGDF.

Los dos puestos fueron ocupados por una pedagoga y a un pedagogo, recomendados por el responsable del área de Normatividad Académica; con ello, se dejaban de lado las propuestas que había puesto sobre la mesa la titular de la Dirección Académica. Este nuevo escenario propició que un ajuste en las relaciones de poder en el área académica, en adelante, dos de las tres subdirecciones serían ocupadas por pedagogos, los cuales provenían de la FES Aragón de la UNAM, los cuales estaban vinculados con la Dirección General a través del titular de la subdirección de Normatividad Académica.

La segunda situación se relacionaba con una idea que había planteado el titular del área de Normatividad Académica a los otros dos pedagogos, a saber, que cada escuela del sistema educativo debería contar con un pedagogo que interviniera en los ámbitos del currículum, la evaluación, la orientación, la gestión escolar, las nuevas tecnologías, la educación abierta, la didáctica, entre otros ámbitos que tradicionalmente habían sido ocupados profesionistas de disciplinas ajenas a la pedagogía. Si bien la idea resultaba atractiva no era, ni novedosa, ya que tenía su antecedente dos décadas atrás en el colegio de pedagogía de la UNAM,* ni original, ya que el planteamiento que se hacía había surgido de un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de donde provenía el pedagogo que expresaba la propuesta.

Favorecer la inserción del pedagogo en las instituciones educativas del país debía propiciarse desde una base jurídica, decía el titular del área de normatividad, por lo tanto, debería elaborarse una iniciativa de ley propuesta al congreso e impulsada desde una asociación de pedagogos.

La importancia de este planteamiento radica en que sirvió de fundamento para que se favoreciera *la incorporación del pedagogo en el IEMS y con ello, se abriera un espacio para el desarrollo profesional y la intervención pedagógica*. El pedagogo Juan Salvador Santana, formado en la Universidad Pedagógica Nacional, quien además participó en diversas etapas del desarrollo del IEMS, señala al respecto:

Creíamos que la formación del pedagogo, concretamente en instituciones como la UNAM, independientemente de que allí se funda la carrera como tal en México, era muy tradicional en cuanto a las teorías que se manejaban, lo que hace que en determinado momento se caiga en formas pragmáticas de la pedagogía, tanto a nivel teórico como práctico. A eso se le debe sumar el desarrollo curricular semejantes en universidades privadas, realmente pragmáticos de algo que imaginaban era la pedagogía. Nada que ver. A nosotros se nos forma diferente, con un currículum muy crítico en su momento. La experiencia del trabajo pedagógico durante la formación profesional nos daba cuenta que el campo profesional del pedagogo no estaba definido. Entonces, el currículum en el que fuimos formados pretendía definir un campo específico de trabajo para el pedagogo, al menos en el ideal. El currículum de la UPN no era el non plus ultra teórico, pero si nos quedaba claro que era algo más que lo propuesto por la UNAM. En eso nos formaron. Esa

* Con relación a esa extraña idea que a veces surge de que el pedagogo es capaz de resolverlo todo, Alicia de Alba recupera una cita de la Dra. María Esther Aguirre Lora, quien señalaba al respecto: "El fuerte incremento de la población estudiantil en el Colegio de Pedagogía se ubica en la década de los setenta y podemos aventurar una doble hipótesis a este boom de la pedagogía (cuando se pensó que 'todo' se podía resolver teniendo a un pedagogo en cada plantel); por un lado, la política de modernización del sistema educativo durante el gobierno del Lic. Luis Echeverría, por otro, la iniciativa de Ley de Capacitación durante el gobierno de López Portillo". Alicia de Alba (1990), "Educación: discursos y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales de la educación", en Patricia Ducoing Watty y Azucena Rodríguez Ousset (compiladoras), *Formación de profesionales de la educación*, Pág. 142.

idea la traíamos de la UPN y una vez que se presenta la oportunidad en el IEMS, independientemente de la asociación, que esa se manejó desde la UPN, se encuentran las condiciones propicias para el desarrollo en el campo de nuestra profesión.⁸⁹⁴

Ante el “pragmatismo” curricular de la UNAM, Santana contrapone la experiencia del trabajo pedagógico en la formación del pedagogo, lo que implica una buena dosis de pragmatismo. Frente a un curriculum (elaborado en los años sesentas) que impulsaba desde los años ochentas la formación del profesionista de la educación, a partir de una batería de técnicas y métodos, que éste debía poner en juego en escenarios laborales preestablecidos y ocupados por otros profesionistas, Santana privilegia la práctica como fundamento de un cierto tipo de racionalidad que apuntalaría la intervención del pedagogo y desde la cual podría definir su campo laboral. En seguida Santana define el alcance que se pensaba tuviera la figura del pedagogo en el IEMS:

¡Ojo! Se pretendía que este espacio laboral que se había conseguido estuviera dentro del ámbito de lo que nosotros considerábamos que era la pedagogía. Se quería que el pedagogo pudiera intervenir en todo el hecho educativo, entendido este desde la gestión, lo administrativo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la reflexión sobre la propia práctica, la idea de un modelo, la estructura escolar, el curriculum y la evaluación. ¿Por qué? Sabemos que el campo del pedagogo históricamente está entremezclado con el del psicólogo. En la práctica siempre ha podido más el campo disciplinar del psicólogo que el del pedagogo. En todas las prácticas el pedagogo está detrás del psicólogo. Si a lo anterior le sumas el debate sobre el estatus epistemológico de la pedagogía, la cosa se complica más. Aunque de ninguna forma se pretendía definir a la pedagogía. Es en este escenario que se presenta la propuesta de Miriam (Directora Académica) ante la maestra Lucio para que ingresaran psicólogos al IEMS, con el propósito de conformar en cada plantel un gabinete psicopedagógico. A partir de ello, urgía que se presentara la propuesta del equipo de apoyo pedagógico, porque se veía que se podía perder este espacio laboral. Finalmente se da la autorización por parte de la Dirección General para incorporar a más pedagogos.⁸⁹⁵

Efectivamente, la disputa por los espacios habían confrontado a estos dos campos profesionales, la nota no es nueva, sin embargo, se actualiza constantemente cuando el psicólogo y el pedagogo se encuentran en un mismo espacio, y por lo regular es el pedagogo el que saca la peor parte.*

⁸⁹⁴ Entrevista al pedagogo Juan Salvador Santana. Diciembre de 2008.

⁸⁹⁵ Ibidem.

* Ello puede explicarse desde distintos ángulos. El primero tiene que ver con la tardía incorporación de la pedagogía en el escenario formativo de las ciencias sociales de la UNAM; la psicología junto con otras disciplinas ha tenido un largo trecho recorrido antes de que se creara la primera carrera de pedagogía en la UNAM. De ello se desprende que el saber psicológico tiene una larga data en el mercado laboral, así como en el de la investigación universitaria. Un segundo ángulo explicativo radica en la poca solvencia que tienen los planes de estudio de pedagogía, los cuales están elaborados para “salpicar” la formación del pedagogo con una dosis desarticulada de saberes provenientes de otros campos disciplinares como la psicología, la sociología, la filosofía y la administración, entre otras; conduciendo con ello a la formación de un individuo que jamás termina por armar este rompecabezas de conocimientos, imposibilitado para definir su identidad profesional y su campo laboral. Es un profesional de la educación. Sí, Pero eso no quiere decir que se haya formado en un campo de saberes, prácticas y teorías, todas ellas construidas y articuladas desde y por la pedagogía. En muchas ocasiones el pedagogo llega a ser un aprendiz de políglota, un polisémico desarticulado; a veces renuente a problematizar los fenómenos educativos por falta de sustento teórico-metodológico, es decir, porque no se hace preguntas, prefiere seguir el manual. Otras veces teoriza sobre la teoría sin aterrizar en nada concreto del hecho educativo, más por incapacidad práctica relacionada con el conformismo contemplativo. Desplegado en estos dos escenarios, no es extraño que no encuentre su sitio en el campo laboral y por ende, se vea obligado a emprender una larga tarea de construcción de dicho lugar.

Un tercer ángulo se circunscribe al oportunismo del que es objeto el campo educativo por parte de diversas profesiones. Se tiende a considerar lo educativo y lo escolar como un asunto “social”, es decir, de la competencia de todos contra todos, por lo tanto, “todos” tienen derecho a meterle mano a la educación: Si una persona tiene un cuerpo medianamente estructurado de conocimientos y habilidades sobre una disciplina, erróneamente se considera habilitado

La confrontación entre las figuras del pedagogo y el psicólogo en el marco de desarrollo del IEMS daba saldo a favor del pedagogo, al ser designados desde la Dirección General a dos pedagogos en la Dirección Académica, debilitando con ello la estructura preexistente. En este mismo periodo se autorizó la creación de un equipo de pedagogos para que intervinieran en planteles.

Para el último trimestre de 2003 ya se habían contratado a trece profesionales de la educación (dos hombres y diez mujeres) entre los cuales se encontraba una maestra normalista de la CNTE, y una socióloga con maestría en pedagogía por la UNAM, que eventualmente abandonarían el equipo, las cuales serían sustituidas por pedagogos.

Es en estas circunstancias que se emprende un trabajo de “formación” del personal pedagógico que había ingresado al IEMS con la perspectiva de incorporarse en algún momento a las preparatorias del sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Santana expone el propósito de dicha formación:

El pedagogo tenía que hacer propia la idea de un modelo educativo diferente, por lo tanto, su tarea sería resolver cómo hacer de éste modelo el objeto de su trabajo pedagógico sin caer en el pragmatismo. Por ello, lo primero que se determinó fue que había que abrir un proceso de formación con el equipo de pedagogos que se incorporaron al proyecto del IEMS. No porque no supieran. No. Cada uno traíamos una experiencia y una formación, buena o mala, eso era secundario. La formación, que tomó la modalidad de taller, no sólo era un paso previo para incursionar en los planteles, más importante era que sirviera para que cayeran en cuenta cual era el ideal que se pretendía, principalmente, construir una visión crítica de la pedagogía.⁸⁹⁶

La visión crítica a la que alude Santana descansaba en la noción de intervención pedagógica mencionada anteriormente. La pretensión de que los pedagogos intervinieran en todos los ámbitos de lo educativo tenía que pasar necesariamente por un momento formativo que permitiera la resignificación de la mirada y de la práctica pedagógica.

El esquema de trabajo comprendía la discusión de ciertos textos, casi todos del campo educativo, entre los miembros de equipo. Los pedagogos del área de Normatividad Académica coordinaban la discusión de los materiales en función de tres ejes: el tema abordado y cómo se relacionaba con la formación profesional de los participantes. El segundo eje iba en el mismo sentido, sólo que esta vez se pretendía que los miembros del equipo lo vincularan con su experiencia laboral. Por último, se buscaba que el texto sirviera de herramienta para hacer una lectura crítica de los planteamientos de la Propuesta Educativa (este documento fue el primer material que leyeron al incorporarse a la institución).

Esta opinión crítica también debía expresarse por escrito, asunto que resultaba extraño para los y las pedagogas que veían en este documento, al igual que los

para ejercer la enseñanza. Si otra persona ha detentado un puesto de mando medio o alto en la administración pública o la iniciativa privada, equivocadamente se le considera apta para dirigir una escuela. A lo anterior hay que añadir la visión sobre el sistema educativo, a saber, como un productor de recursos humanos para el desarrollo del país, aspecto por cierto, muy ligado todavía a la idea de movilidad social inexistente en los diferentes planos de la realidad del país. De ahí, entre otras cosas, la proliferación de posgrados, seminarios, especialidades, diplomados, talleres, encuentros, cursos y licenciaturas en torno a lo educativo que ofrecen un *menú* de opciones que van desde talleres que abordan el uso de las tecnologías de la información aplicadas a la educación, capacitación en propuestas curriculares por competencias, pasando por especializaciones en el diseño de reactivos de evaluación, hasta seminarios para atender a los alumnos con déficit de atención.

⁸⁹⁶ Juan Salvador Santana, diciembre de 2008, *op. cit.*,

demás actores, como el texto canónico de la institución, quizás por ello sentían ciertas reservas de hacer un pronunciamiento “sacrílego” sobre “El Documento”.

¿Están hablando en serio? ¿No nos van a correr por lo que digamos? Expresaban algunas.

La carga social que se desprendía de la construcción social del proyecto en Iztapalapa y su crecimiento hasta convertirse en un Sistema con 16 preparatorias, así como la mitificación en torno a ese proceso, a cargo de un gobierno de izquierda, en el que habían participado dirigentes sociales, directivos, académicos, docentes, personal operativo y muchos otros, daba a la Propuesta Educativa, así como a la institución una carga simbólica semejante a una ley que no se debía violar. Además, en la cultura nacional emitir una crítica a la institución que brinda oportunidades laborales y/o profesionales, por lo regular es incurrir en una traición y es sancionado con el rechazo. Por ello, no era de extrañar que en un principio los pedagogos que participaron en el taller se portaran renuentes a criticar el modelo educativo.

Es en este escenario en el que la directora académica renuncia al cargo, y con ella, una buena parte del equipo que la acompañaba desde el inicio del proyecto en 2001. Su lugar lo ocupó el entonces responsable del área de Normatividad Académica. A partir de entonces comenzó una etapa de continuos cambios en el IEMS, caracterizada por un replanteamiento de las estructuras, los procesos, las normas y la gestión, que tuvo impacto en el quehacer educativo de los planteles y por supuesto, en las relaciones de poder en todos los órdenes de la estructura orgánica de la institución.

Desde entonces la figura del pedagogo cobraría notoriedad en cada uno de los espacios en los que intervendría, no sólo por el impacto que tuvo su labor pedagógica en la construcción del discurso educativo del IEMS, sino también porque esta figura llegó a constituirse en un actor activo en las distintas luchas de poder en distintos planos y dimensiones de la institución.

La distribución del pedagogo en la estructura orgánica del IEMS

Ya sea porque en estas instituciones habían cursado su formación profesional, o bien, porque en estas se habían desarrollado profesionalmente, los pedagogos del IEMS provenían, salvo algunas excepciones, del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y de la ENEP Aragón, ambas de la UNAM.

¿Cómo se situaron los pedagogos en la estructura de la Dirección Académica?

El director académico (UPN, FFyL-UNAM), tres subdirectores (Aragón con algunas estancias en FFyL), 14 pedagogas y 2 hombres asignados a planteles (FFyL y Aragón). Personal académico-administrativo adscrito a alguna de las tres subdirecciones (Aragón y un caso de FFyL). Una pedagoga en el área de Educación a distancia (FFyL). Y dos pedagogos, que no formaban parte de la estructura formal del área, encargados de la coordinación del equipo pedagógico de los planteles, adscritos directamente a la Dirección Académica. (UPN, FFyL-UNAM). A pesar de que los pedagogos se organizaron bajo este esquema, en los hechos, el ejercicio de sus respectivas prácticas desdibujaba la estructura antes mencionada.

Una primera aproximación al entramado de relaciones que se establecieron entre los pedagogos parte de la selección de los mismos para incorporarse al proyecto del IEMS. Los criterios que se utilizaron para seleccionar a los pedagogos desde el nivel directivo hasta el operativo, pasando por el equipo asignado a los planteles no

respondió a un proceso de selección institucional, más bien, se privilegió la filiación grupal.

Salvo por tres casos, todos los pedagogos se incorporaron al área académica a través de una cadena de recomendaciones. Muchos de ellos se conocían previamente; los que provenían de Aragón habían compartido su trayectoria formativa durante la licenciatura y también habían sido compañeros de trabajo en esa misma institución, en algún momento, algunos de ellos habían sido subalternos de más de un pedagogo con el que compartían asiento en el IEMS.

Los pedagogos que provenían de la Facultad de Filosofía y Letras habían coincidido durante su formación profesional y en algunos proyectos bajo la tutela de un investigador del Colegio de Pedagogía. No está demás señalar que, paradójicamente, los pedagogos de la UPN estaban vetados para incorporarse al equipo pedagógico.

Huelga decir que las consecuencias que acarreó la forma en que se seleccionó a los pedagogos contribuyó para que éstos importaran de su institución de origen hacia el IEMS sus propias tensiones, tramas, discursos y prácticas; y si bien el nuevo escenario abrió la posibilidad para que dichas relaciones se resinificarán, lo que prevaleció fue que en este nuevo contexto se reprodujeron en una escala mucho mayor.

Con el arribo al área académica, el titular de la subdirección de Normatividad Académica, en lugar de asignar a sus dos colaboradores en un espacio de la estructura orgánica del área, los mantuvo en un espacio indefinido al interior de la propia Dirección. El propósito era que estos dos pedagogos coordinaran la labor del personal asignado a los planteles (compuesto en su mayoría por mujeres). Asimismo, el titular de la Dirección Académica ya contaba con dos antiguos compañeros de trabajo previamente ubicados en el área y había nombrando a un tercero para ocupar la subdirección que había quedado vacante con el cambio de director. En estricto sentido, los tres subdirectores conformaban un equipo que provenía de Aragón.

Ahora bien, se esperaba que las pedagogas que iban a intervenir en algún momento en las preparatorias representaran el vínculo entre el área académica y las académicas de profesores de los planteles, no obstante, surgía el dilema de definir quién respondería por el trabajo de este equipo, ¿serían los coordinadores designados por el director o los subdirectores, quienes, por las facultades que les confería el cargo, necesariamente debían trabajar con las academias y por ello, con las pedagogas asignadas a los planteles?

Esta situación marcó de forma definitiva el desarrollo la intervención de las pedagogas en planteles, al tiempo que propició un ambiente de tensión permanente entre los subdirectores, los coordinadores del equipo pedagógico, como se les llegó a conocer y la dirección del área. Por un lado, los subdirectores representaban la autoridad dentro del área y por el otro, los coordinadores del equipo pedagógico, detentaban un saber sobre los fundamentos y la operación del proyecto que la Dirección Académica estaba desarrollando.

Trinidad Cerecedo advierte que la característica que distingue a las relaciones de poder en las instituciones educativas se puede analizar desde dos dimensiones: la de autoridad y la de influencia:

La autoridad es el derecho a tomar la decisión final, mientras que la influencia consiste en intentar persuadir a los que tienen la autoridad para tomar decisiones de alguna especie. La autoridad, relacionada de manera tradicional con el poder, es

estática, se basa en la posición o rol que se ocupa dentro de la jerarquía formal, mientras que la influencia es dinámica, más informal y se puede basar en el conocimiento experto, en la posesión de información valiosa o en otros recursos que se pueden usar para intercambiar con quienes deciden.⁸⁹⁷

Esta perspectiva sobre el poder permite comprender por qué las decisiones sobre el equipo pedagógico en planteles provenían de estas dos dimensiones. Sin embargo, en muchas ocasiones se daba mayor peso a una dimensión sobre otra. Por lo regular, la presión que ejercían los subdirectores y el equipo pedagógico sobre el director académico propiciaba una disminución en el margen de influencia de los coordinadores del equipo pedagógico. Y al revés, cuando el conjunto de decisiones tomadas por los subdirectores propiciaba confrontaciones con los coordinadores de los planteles o fricciones con la Dirección General, se invertía el margen de influencia y se recargaba la toma de decisiones sobre los argumentos que expresaban los coordinadores del equipo pedagógico.

Con todo y que las decisiones sobre el equipo pedagógico de planteles se originaran de una instancia u otra, lo cierto es que ni las ideas, ni la toma de decisiones, ni su comunicación, ni su instrumentación, ni su seguimiento respondían a un esquema lineal. Los proyectos promovidos desde el área académica podían elaborarse desde un lugar y por ciertos actores, pero discutirse y aprobarse desde otro; la comunicación de dicho proyecto podía, a su vez, realizarse por agentes distintos a aquellos que lo habían diseñado y decidido; finalmente, tal proyecto podía desarrollarse a través de la intervención pedagógica en planteles desde diferentes puntos de vista y a través de diversos agentes.

Los pedagogos y consultores como plataforma orgánica entre el área académica y los planteles

Es necesario aclarar que la estructura orgánica del IEMS contemplaba que cada dirección de área tuviera una plataforma articuladora entre el área central y las preparatorias. La Dirección Administrativa contaba con los jefes de servicios en los planteles; la Dirección de Informática tenía al personal de sistemas; la Dirección Técnica tenía al personal de servicios escolares y la Dirección de Atención a la Comunidad a los médicos del plantel. Sin embargo, la Dirección Académica no contaba con ninguna plataforma vinculatoria con las academias de profesores. Todo pasaba a través de los coordinadores.

El control absoluto de las academias estaba a cargo del coordinador, traducido de otra forma, el desarrollo del modelo educativo, la interpretación de sus distintos ámbitos, así como su instrumentalización a cargo de los profesores dependía en gran medida de la información, orientación y seguimiento que hiciese cada coordinador con cada academia. Esto explica porque durante los primeros tres años de existencia del sistema de bachillerato existía entre un plantel y otro un desarrollo marcadamente diferenciado del modelo educativo y su propuesta curricular.

A partir de 2004 se estableció en la estructura orgánica una plataforma entre el área académica y las academias de profesores a través del grupo de pedagogas, quienes se incorporaron a las preparatorias (una por plantel) como figura de apoyo para los docentes. Asimismo, se fortaleció el trabajo de los consultores y se les asignó la función específica de apoyo a las academias desde el ámbito disciplinar.

⁸⁹⁷ Trinidad Cerecedo Mercado, *op. cit.*, Págs. 90 y 91.

Ambas figuras realizaban sus tareas en función de un conjunto de programas de trabajo que articulaban los distintos ámbitos del modelo educativo en un conjunto de acciones que las pedagogas y consultores tenían que desempeñar durante 4 días en contacto directo con las academias de planteles. En el quinto se reunían en el área académica del IEMS para analizar y discutir el desarrollo de dichos programas y compartir las experiencias de emanadas del trabajo con las academias.

La presencia de las pedagogas y consultores en los planteles constituía un contrapeso para los coordinadores con respecto a las academias. Los profesores ya no contaban con un solo referente institucional (el coordinador) del cual depender para construir su discurso del modelo educativo, ni para orientar su práctica docente. Además, los docentes recurrían a estas dos figuras como fuentes de información de lo que emanaba del IEMS a la vez que constituían un vínculo comunicativo de desfogue de las inquietudes de muchos profesores que no contaban con la anuencia del coordinador, ya que a través de estas dos figuras se establecía un canal entre el docente y la Dirección Académica. Inclusive, el que se trabajara a partir de unos programas institucionales, favorecía que los profesores tuvieran una perspectiva global de la escuela y de su enseñanza.

El contrapeso que representaban para los coordinadores estas dos figuras se reflejó en la dinámica que adquirieron las reuniones de directivos en el IEMS. En el imaginario de los coordinadores, las pedagogas estaban en planteles para desplazarlos de la coordinación, para poner a las academias en su contra, o bien, creían que estaban en las preparatorias como espías que vigilaban la actuación de docentes y el coordinador con el fin de obtener información del plantel y transmitirla a la Dirección Académica y la Dirección General.

Cada vez que surgía una propuesta del área académica dirigida a las academias, los coordinadores tomaban dos posiciones según el caso. Ya sea que intentasen obstaculizar la propuesta argumentando que la iniciativa generaría un descontento generalizado entre las academias, o bien, condicionaban su instrumentalización al hecho de que fueran ellos los que la difundieran y supervisaran su operación. Esto implicaba restringir el trabajo de las pedagogas y consultores a los mecanismos que estableciera cada coordinador en sus respectivos planteles.

Hay que precisar que la posición que mantenían los coordinadores respecto a las directrices de la Dirección General y las propuestas que surgían de la Dirección Académica no constituían una decisión individual, sino que surgía de algún grupo de coordinadores que, previamente a las reuniones con las autoridades del IEMS, se reunían para discutir la posición que iban a tomar respecto a la propuesta en cuestión.

Por otro lado, la posibilidad que tuviera el titular de la Dirección Académica para que alguna de sus propuestas se aprobara en la mesa de coordinadores dependía del respaldo que le brindara la Dirección General y en menor medida, de los argumentos que respaldaran dicha propuesta.

Con la administración de Juventino Rodríguez esta situación cambió radicalmente. Una de las primeras acciones que tomó fue disolver la plataforma orgánica entre el área académica y los planteles. Por una parte, los consultores fueron considerados personal innecesario, demasiado propensos a lo académico y con un sospechoso apego al modelo educativo. Por otra parte, al equipo de pedagogas se le prohibió relacionarse con las academias y ejercer cualquier tipo de función pedagógica. En adelante, sólo debían ceñir su labor a la intervención psicopedagógica de los estudiantes que presentaran factores de riesgo en el esquema de seguimiento y acompañamiento de la tutoría.

No está de más decir, que con algunas excepciones, la mayor parte del personal pedagógico que trabajaba en la Dirección Académica fue despedido de la Institución y su lugar lo ocuparon un conjunto de profesores normalistas, psicólogos, técnicos en informática y administradores. Los que se quedaron fueron objeto de cooptación, presión y exclusión laboral y social, por ejemplo, ciertas autoridades ordenaron a sus subalternos no dirigirles la palabra. Esta práctica continuó presentándose durante la Gestión de Bazán Levy, especialmente en la Dirección Académica.

Por otra parte, la ausencia de iniciativas y programas institucionales que favorecieran el desarrollo del modelo educativo y su propuesta curricular propició que el trabajo colegiado de los profesores, principalmente las reuniones de academia, dejaran de realizarse o perdieran sentido al configurarse en espacios de discusión de temas administrativos o bien, fueran rápidamente colonizados por el discurso sindical.

Las acciones que llevó a cabo la Dirección Académica (hora a cargo de un psicólogo que provenía, al igual que el director general, del Colegio de Bachilleres) durante este periodo propiciaron un deterioro en las condiciones escolares que facilitaban el desarrollo académico de los profesores. No sólo se retiraron a las pedagogas y consultores de los planteles, también se interrumpió la organización y trabajo derivado de las reuniones de academia, la asesoría académica de los profesores quedó relegada a la función de tutores de seguimiento y acompañamiento; se reorientó el trabajo del Consejo Académico vinculados con la tutoría y se prohibieron las reuniones de macroacademia y las jornadas académicas.

En esta tarea de desmantelamiento educativo impulsada desde la Dirección Académica contó con la colaboración de un cierto número de coordinadores, de la dirigencia sindical de profesores (curiosamente que también provenían del Colegio de Bachilleres), de una nueva generación de consultores contratados para apoyar al área académica, de un número importante de pedagogos y de un cierto número de profesores afines a los propósitos de la administración de Juventino Rodríguez. Esta maniobra facilitó la colonización del discurso sindical proselitista en las academias y la consolidación de procesos burocráticos que contribuyeron a la generación de actitudes de simulación de los profesores y abusos de las autoridades.

En un primer momento lo que se buscaba con este desmantelamiento de lo educativo era ajustar el IEMS a la política educativa de la Secretaría de Educación local, dígase, a la política de universalización del bachillerato; en un segundo momento, ajustar a la institución (su currículum y propuesta de evaluación) a la RIEMS de la SEP. Tarea que ha continuado Bazán Levy desde que tomó la Dirección General del IEMS.

La conducción del equipo de apoyo pedagógico

La conducción del equipo de apoyo pedagógico puede situarse en dos aspectos: por la forma en la que se ejercía y por su contenido. En cuanto a la primera, la conducción se ejercía en el marco de dos extremos: por un lado, de una forma autoritaria, caracterizada por la imposición de criterios de verdad sobre el ejercicio pedagógico, y por el otro, con un actuación blanda, más preocupada por cuidar las relaciones entre los individuos, en detrimento de los propósitos de la intervención pedagógica.

En medio de estos dos puntos se presentaban otras formas de conducir al equipo, por ejemplo, a través de una forma estrictamente pragmática que buscaba establecer con claridad los qué y los cómo de la intervención pedagógica, evitándose al máximo la exposición subjetiva de la persona. Otro esquema de conducción se realizaba

mediante la apelación a relaciones previas en otros espacios como medio de persuadir al pedagogo o pedagoga para que ejerciera sus funciones lo más apegado a la “idea” pedagógica compartida, lo que facilitaba la creación lealtades amorfas y circunstanciales.

La conducción siempre conllevaba un doble sentido: la voluntad de hacer saber y la voluntad de recuperar el saber.

Hacer saber significaba producir, organizar y presentar la información que las pedagogas de planteles trabajarían con las academias de profesores. Ello requería que los subdirectores como los coordinadores del equipo produjeran o reprodujeran ciertos contenidos pedagógicos que posteriormente se debían abordar con el equipo. Pero esto no era siempre así, en más de una ocasión las pedagogas tenían que producir sus propios materiales de trabajo.

A través de mesas de trabajo todos los pedagogos (las que se despeñaban en planteles como los que estaban adscritos al IEMS) discutía una propuesta con el fin de diseñar o ajustar la estrategia de intervención correspondiente; en otras ocasiones era por medio de talleres que el equipo replicaría en las preparatorias; otras veces se elegía una forma mucho más prescriptiva del tipo: “se trata de esto, lo van hacer de esta forma, tienen tanto tiempo y se esperan estos resultados para tal periodo”; a veces, sólo se brindaba una explicación general sobre la tarea en cuestión con su respectiva sesión de preguntas y respuestas.

Esta diversidad de formas de trabajo tenía menos relación con un esquema preestablecido de planeación y mucho más con el quién producía o reproducía el discurso pedagógico dentro de la Dirección Académica. Sin duda esta dinámica reflejaba las diferencias que existían al interior del área y ponían en una situación complicada al equipo de apoyo pedagógico, quien tenía que lidiar muchas veces con discursos encontrados sobre un mismo ámbito, a la vez que se enfrentaban ante la disyuntiva de responder al individuo que había elaborado el discurso pedagógico o aquel con mayor jerarquía que representaba institucionalmente dicho discurso.

El saber significaba la preocupación que tenía la Dirección Académica por conocer los diferentes ángulos en los que se desarrollaban los programas de trabajo en las preparatorias. Ello implicaba la obtención de información sobre los procesos académicos, las posiciones de las academias y los profesores con relación los planteamientos que emergía del área académica, así como las demandas, opiniones y propuestas que éstos elaboraban.

¿Cómo se obtenía esta información?

A través de reportes de trabajo semanal e informes de labor mensual; en reuniones programadas para tal fin; en una entrevista individual en el IEMS o directamente en el plantel donde se desempeñaba la pedagoga; vía telefónica, por fax y por correo electrónico.

¿Para que requerían esta información la Dirección Académica?

En primer lugar, para averiguar la recepción que tenían las academias de profesores respecto a los programas de trabajo, que siempre era diferenciada; ello daba pie para fijar en qué planteles y en qué academias era necesario propiciar otras maneras de intervención, por ejemplo, apoyando la labor de la pedagoga a través del consultor del área correspondiente o apoyando la gestión pedagógica con la intervención de un subdirector o el director académico.

En segundo lugar, esta información permitía tener una idea sobre los discursos y prácticas de los profesores con relación a los procesos formativos, el trabajo colegiado, el desarrollo de la Propuesta Educativa y la gestión escolar. Con ello no sólo se obtenía información útil para intervenir en situaciones complejas, también permitía obtener un cúmulo de información lo suficientemente amplia y diversa para generar un campo discursivo que emanaba de la experiencia de las academias que dio fundamento a la elaboración del Proyecto Educativo (documento que vino a sustituir a la Propuesta Educativa).

En tercer lugar, esta información posibilitó un conocimiento mucho más puntual del desarrollo del modelo educativo precisamente en donde se desarrollaba: en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Información que era empleada para argumentar la pertinencia y consistencia de los programas de trabajo del área académica ante la Dirección General, que consecuente con su función, requería avances y resultados en los periodos específicos. Por lo demás, esta información era interpelada por el cuerpo directivo de los planteles quienes, como era natural, mantenían una visión distinta de los procesos derivados de los programas de trabajo del área académica.

Una forma de trabajo de los pedagogos que en buena medida estaba al margen de las formas y contenidos de la conducción de su trabajo y que representaba un ejercicio sobresaliente de su intervención dentro y fuera de planteles fue la articulación con el trabajo que realizaban los consultores. Recuérdese que había una pedagoga por preparatoria (entonces 16 preparatorias), mientras que en el caso de los consultores sólo representaban uno o dos por academia (doce academias en total).

Es en este sentido que cobra relevancia la participación de la pedagoga quien si bien no dominaba el discurso disciplinar del profesor, si tenía mejores bases acerca del discurso pedagógico de la práctica docente, la cual, el consultor, no siempre manejaba con suficiencia. En este ejercicio de complementariedad, estos dos equipos se reunían antes de que se pusiera en marcha una estrategia de trabajo con las academias, la discutían y establecían los ejes de trabajo, los límites de intervención, los mecanismos de seguimiento y los medios de comunicación correspondientes.

En buena medida las pedagogas y los consultores autorregulaban el trabajo que realizaban. Y de ello hay que anotar una conclusión provisional: las pedagogas, en lo general, nunca lograron consolidar su trabajo con los profesores, no al menos de manera colegiada: la academia. Más bien, su trabajo se desarrolló con el docente desde lo individual y a partir de ahí, estableció relaciones con pequeños grupos, y pocas veces con academias completas. Esto por varios factores, entre otros, porque la pedagoga era vista como un agente ajeno al área disciplinar del profesor, era un extranjero en el campo de conocimiento del matemático, del físico, del literato, del historiador y del músico, entre otros.

Otro factor que estaba en juego era la dinámica interna de las academias, las cuales, en muchas ocasiones estaban divididas, ya sea por razones académicas (puntos de vista divergentes, a veces irreconciliables sobre el programa de estudios o sobre ciertos aspectos de su campo profesional); políticas (posiciones encontradas en torno a la gestión del coordinador); sindicales (distancia o filiación con alguna corriente sindical); personales (competencia profesional, que desembocaba muchas veces en la sacrosanta y omnipresente grilla). La posición que mantuviera la pedagoga con respecto a cada una de estas situaciones la colocaba irremediabilmente en medio de un fuego cruzado y en una lógica de si no estás conmigo contra mí estas.

En lo que concierne a los consultores, la familiaridad con el área disciplinar de los profesores, así como su condición de agente externo al plantel o de visitante recurrente, lo situaba en una posición menos conflictiva con respecto a la pedagoga. Quizá estos factores hayan influido para que los consultores, en términos generales, pudieran consolidar un trabajo colegiado con la academia de profesores, a diferencia de lo sucedido con las pedagogas.

La intervención pedagógica

Sin lugar a dudas, la intervención de las pedagogas en las preparatorias estaba ligada al tipo de gestión escolar establecido por cada coordinador, porque de acuerdo a cada caso, la pedagoga tendría más o menos condiciones para ejercer su labor con las academias. ¿Qué condiciones? La asignación y ubicación dentro del plantel en un espacio propio (cubículo), la organización de los horarios y cargas académicas de los docentes para facilitar las reuniones de academia, recursos materiales y logísticos que se fuesen requiriendo, como el uso de proyectores, salas de juntas, laboratorios de cómputo, entre otros.

Por supuesto, algo que resultaba determinante era la participación del coordinador en el trabajo de las academias. Un coordinador que ejercía el liderazgo en las actividades académicas y trabajaba en conjunto con el pedagogo (ni que decir si se sumaba en esta tarea a los consultores) dándole prioridad a la palabra de los profesores, propiciaba una vida académica y cultural mucho más plural, eficaz, compleja y diversa en la escuela, a diferencia de aquel coordinador que no lo hacía.

De acuerdo a Trinidad García Camacho, el concepto de gestión escolar:

No es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre de un responsable y para que sea adecuado éste ha de tener la capacidad de liderazgo, la cual debe estar vinculada con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. La gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que coloca a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que, a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.⁸⁹⁸

Este concepto de gestión escolar permite sostener que la intervención de la pedagoga en las academias representó en ocasiones un agente de apoyo a la gestión del coordinador, y en otras ocasiones, un contrapeso al liderazgo de aquel en el plantel, y no sólo de éste, sino también respecto a aquellos grupos de profesores afines o en pugna con éste. A pesar de estas circunstancias, se apreciaba en mayor o en menor medida que las pedagogas manejaban un discurso renovado sobre la Propuesta Educativa, la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Esta situación, con características muy particulares entre una preparatoria y otra, propiciaba una tensión en las relaciones coordinador-pedagoga que se manifestó de distintos momentos y escenarios.

En primer lugar, debe mencionarse el prejuicio que existía entre algunos coordinadores la figura del pedagogo, el cual tenía una base real, pero no por ello menos parcial, a saber, se consideraba al pedagogo como un elaborador de técnicas y métodos de corte instrumental sobre la enseñanza. Un hacedor de “recetas” para

⁸⁹⁸ Trinidad García Camacho (2001), “La calidad en la educación media superior”, en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coordinadores), *Educación Media Superior, Aportes*, Pág. 79.

diseñar planeaciones, aprender técnicas para elaborar objetivos de aprendizaje, dinámicas grupales, cartas descriptivas e instrumentos de evaluación, lo cual propiciaba que se calificara al pedagogo como el non plus ultra del saber educativo; una especie de especialista en técnicas y métodos de enseñanza, pero ajeno a la realidad educativa de los profesores,

¿De dónde provenía este prejuicio sobre el pedagogo?

Varios de los coordinadores del IEMS habían sido profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en los años setenta y ochenta del siglo XX; fue un periodo en el que la universidad apoyó a los docentes con personal formado en la carrera de pedagogía, los cuales manejaban el discurso de la tecnología educativa, impulsado fuertemente por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, y a la que, casualmente, pertenecía Manuel Pérez Rocha, creador del modelo educativo del IEMS.

Al discurso educativo del CCH, así como el dominio de discursos de “izquierda” que emanaron del movimiento estudiantil del 68 (más de corte revolucionario y menos democrático), no coincidían con los planteamientos de los pedagogos de entonces cuyo discurso los hacía parecer menos reflexivos y críticos de las condiciones sociales y educativas del momento, y más unos promotores de técnicas, taxonomías, planeaciones y objetivos conductismo producido por el “imperialismo yanqui”.

Veinticinco años después, estos profesores del CCH, ahora coordinadores del IEMS, se encontraron nuevamente con unos pedagogos en el contexto de un proyecto educativo guardaba muchas similitudes políticas y educativas con el del Colegio de Ciencias y Humanidades, por lo que tendían a relacionar a esos nuevos pedagogos con aquellos que ejercían su práctica profesional con base en la tecnología educativa de la década de 1970.

Sin embargo, los pedagogos del presente, poco o nada manejaban el discurso de la tecnología educativa, menos por una toma de posición al respecto, y más por su ambigüedad formativa. A pesar de todo, para muchos coordinadores, el pedagogo representaba al mismo personaje que se habían encontrado décadas atrás y que para un proyecto educativo como el del IEMS, su presencia resultaba incompatible con los postulados de un proyecto que suponían de izquierda.

Otro aspecto que contribuyó a la tensión entre coordinadores y pedagogos fue una decisión equivocada de la Dirección Académica sobre la presentación del pedagogo en las academias de profesores, que, desde la perspectiva de Santana, dificultó su inserción en las academias y trajo consecuencias a largo plazo:

La idea del diagnóstico pedagógico y el trabajo que se desprendió de ésta idea fue lo mejor que hizo el pedagogo en esta institución y lo mejor que se ha hecho por la pedagogía. Cruzar la parte estadística con las entrevistas, articularla con otro tipo de información que se tenía, la envergadura de la tarea y los resultados que se obtuvieron, para una institución educativa es muy difícil.

Yo me atrevo a decir que pocas experiencias habrá en México de este tipo y de este tamaño. Si nosotros hubiéramos seguido en esa línea otro gallo nos hubiera cantado. Si el equipo no sólo hubiera organizado, sistematizado y analizado la información, sino que también hubiera presentado los resultados de ese diagnóstico a los profesores y los coordinadores, los pedagogos se hubieran posicionado en los planteles y además de que hubieran recibido todo el apoyo de estos actores. El error fue hacer el diagnóstico por parte del pedagogo del plantel y que éste no

presentara los resultados; en su lugar fueron las autoridades del IEMS quienes presentaron los resultados a las autoridades de los planteles.

Lo que debió pasar es que el pedagogo que iba a intervenir en el plantel se presentara con el profesor que entrevistó y que echó madres (sic) del Instituto, del coordinador, de la academia, del modelo y se le hubiera señalado que, con respecto a lo que había dicho, también coincidían cientos de profesores; que también se consideraba, al igual que él, que era necesario ajustar los programas de estudio, regular la tutoría, por ejemplo. ¡Pero que el pedagogo se lo hubiera señalado al profesor, y a partir de ello se hubiera empezado a construir la relación con los profesores, y a partir de entonces se hubiera entrado a los planteles! Pero no hubo esta articulación. La articulación la hizo la Dirección Académica y con ello se le dijo de alguna forma al Sistema: <Aquí está tú diagnóstico, tenemos suficientes argumentos para elaborar nuestros programas de trabajo y operarlos en planteles>.⁸⁹⁹

Después del diagnóstico las pedagogas ingresaron a las preparatorias para coordinar junto con los consultores el proceso de revisión de los programas de estudio que realizaron las academias. Sin duda la figura del pedagogo había adquirido mayor presencia con los profesores, debido a su intervención en este proceso, sin embargo, volvieron a retirar a las pedagogas de las preparatorias y las tuvieron dos meses en áreas centrales. Con ello perdió la continuidad de las relaciones, incipientes, sí, pero relaciones al fin y al cabo, entre los profesores y las pedagogas.

Una vez en planteles, al menos en un principio, la ubicación física de la pedagoga resultaba un factor importante en la percepción que tenían de ésta los profesores de las academias, y por ende, en las relaciones que entablaban con ella. Cuando el coordinador decidía que la pedagoga tenía que instalarse en un cubículo dentro del área de la coordinación, los profesores la identificaban como un agente más de esta área bajo las órdenes del coordinador. Esto propiciaba cierta suspicacia hacia la pedagoga por parte de aquellos profesores que no tenían buena relación con el coordinador. Mientras que los docentes que tenían una situación favorable con la autoridad buscaban una relación de cierta complicidad con la pedagoga.

El que se situara a la pedagoga en la coordinación se consideraba que ésta era un agente que estaba en el plantel para realizar un trabajo administrativo y no académico. Ello da cuenta de la visión –sesgada– que los docentes tenían de la labor del coordinador y de la imagen que éste último se había construido con respecto a las academias de profesores.

Ubicada en la coordinación, la pedagoga necesariamente tenía que sortear estas y otras interpretaciones que recaían sobre ella por parte de los profesores, cosa que no ocurría si el coordinador ubicaba la pedagoga en un cubículo en el área de profesores. Desde ese lugar la pedagoga era vista como un alguien que desarrollaba, al menos en teoría, un trabajo académico. “Estás con los académicos, debes ser académico”. Además, la distancia física con la coordinación se interpretaba como una condición de menos sujeción con el coordinador y por lo tanto, de menor “riesgo”. Asunto que se veía corroborado cuando los profesores se enteraban que la pedagoga estaba adscrita al IEMS y no al plantel.

Como ya se ha señalado la pedagoga representó un contrapeso para el coordinador con respecto a las academias; si bien la pedagoga carecía de conocimiento sobre la

⁸⁹⁹ Entrevista al pedagogo Juan Salvador Santana. Diciembre de 2009.

dinámica interna del plantel, por su parte, el coordinador, en casi todos los casos, no tenía ni con mucho, el mismo saber educativo que sí dominaba la pedagoga. Esta situación, como también ya se mencionó, produjo un estado de tensión entre la pedagoga y el coordinador que repercutía hasta la mesa de coordinadores en el IEMS.

Por lo común, se presentaban dos salidas a esta tensión.

En la primera, unos coordinadores preferían establecer una relación de apoyo mutuo con la pedagoga, manteniendo explícitamente el liderazgo del trabajo con las academias. Mientras el coordinador favorecía las reuniones de academia, participaba en las discusiones con los profesores, intervenía en algunas diferencias que se presentaban entre los docentes y la pedagoga, facilitaba el uso de espacios y recursos materiales que ésta solicitaba e inclusive, apoyaba las iniciativas que provenían de la Dirección Académica, la pedagoga apoyaba al coordinador en la organización de ciertos procesos académicos (el balance académico que realizaban las academias al final del semestre, las reuniones de Consejo Académico vinculados al PAT) y administrativos (elaboración de informes, minutas, calendarios).

De igual forma, la pedagoga apoyaba al coordinador en la puesta en marcha de algunas estrategias para atender problemáticas que manifestaban las academias; este apoyo se expresaba en la elaboración de talleres, la conducción de reuniones. Inclusive, en varias ocasiones el coordinador se apoyaba en la pedagoga para en la definición de conceptos pedagógicos relacionados con el modelo educativo.

La segunda salida que tomaron algunos coordinadores era “leerle la cartilla” a la pedagoga, estableciendo las condiciones que tenía que acatar ésta dentro del plantel, que en diversas ocasiones diferían a los planteamientos de la Dirección Académica. Si la pedagoga manifestaba su conformidad con lo señalado por el coordinador, que en más de un caso así fue, se le apoyaba en su labor con los profesores, o bien, si no asentía, simplemente no se le brindaba ningún respaldo, al mismo tiempo que se le decía “arréglate con las academias”.

En otro orden de ideas, con el devenir de los procesos educativos, la pedagoga llegó a estar familiarizado con muchas de las actividades de la práctica de los docentes, debido a su cercanía y por la frecuencia con la que reunían con estos (en la mayoría de los casos una vez a la semana en reuniones de academia, sin contar aquellas que se sumaban en entrevistas individuales).

En cierta medida, la pedagoga tenía un panorama más o menos amplio de las diferentes prácticas y discursos de los profesores respecto a los programas de estudios y al modelo educativo. Ello le permitía identificar ciertas necesidades de los profesores y proponer soluciones en los casos pertinentes.

Ahora bien, esta dinámica con las academias fue uno de los aspectos más importantes que contribuyó en la legitimación de la pedagoga en la preparatoria. Puede decirse que la construcción de lo pedagógico y el carácter de la intervención era un proceso que se iba construyendo cotidianamente, lo que sin duda posibilitó un cúmulo de experiencias, conocimientos y relaciones tan complejas como significativas tanto para la pedagoga como para los profesores. Vale decir que los alcances y limitaciones de la intervención de las pedagogas se manifestó en dos puntos nodales de la práctica pedagógica: el uso de la teoría y el desarrollo en la práctica.

¿Cómo se expresaban esos alcances y limitaciones?

Cuando un profesor interpelaba a una pedagoga con algún planteamiento relacionado con su práctica docente, la pertinencia de la respuesta se relacionaba directamente con el nivel de desarrollo teórico-pedagógico que tenía la pedagoga, que en caso de manejar la teoría con suficiencia le daba más recursos para hacer una reelaboración del planteamiento del profesor y situar la posible respuesta. En caso contrario, la pobreza teórica de la pedagoga la orillaba a dar una respuesta descontextualizada y simple, que dejaba ver los vacíos de su formación profesional, o en su defecto, su escasa experiencia en el trabajo con profesores.

Sin embargo, el uso de la teoría no era una garantía para producir una respuesta pertinente para el docente. En una situación semejante, la pedagoga podía manejar de cabo a rabo los planteamientos conceptuales de una corriente teórica, como el análisis político del discurso aplicado a la educación, sin embargo, y al mismo tiempo estar imposibilitada para responder a una pregunta de un docente del tipo: *¿Qué es una estrategia de enseñanza?*

Para sus efectos positivos como para los negativos, debe situarse en buena medida esta condición del pedagogo y su relación con la teoría y con la práctica, en su proceso formativo en la licenciatura o en el posgrado.

Las jornadas académicas eran el espacio por excelencia en donde se revelaba la importancia e impacto que tenía la intervención pedagógica en los planteles. Al estar congregados profesores de diferentes planteles que pertenecían a una misma academia, el abordaje de un tema en común por parte de éstos, daba cuenta de la incidencia que tenía la pedagoga en los profesores y al mismo tiempo, la diversidad de discursos que manejaba con relación a un mismo tema.

Frecuentemente, cuando un consultor abría la discusión retomando una línea temática, se oían expresiones como “Eso lo abordamos con la pedagoga” “Mí pedagoga lo trabajo con nosotros en un taller” “El pedagogo del plantel trabajó lo mismo con la academia, sólo que desde otro punto de vista” “A propósito de lo que vamos a ver, la pedagoga nos dio estas lecturas” “En mi plantel no hay pedagogo”

El desenlace de los pedagogos en las preparatorias

El contexto político (político no quiere decir electoral ni partidista) que imperaba en las preparatorias durante el proceso electoral de 2006 derivó en dos situaciones: a) un venir a menos de la vida académica producida por el enfrentamiento entre los grupos que representaban a la Dirección General y a la Dirección Académica. Este hecho afectó principalmente a docentes y estudiantes, sin embargo, a la larga saldrían beneficiados los sindicatos del IEMS y la administración de Juventino Rodríguez, b) la salida violenta de los pedagogos en las preparatorias que se dio en el marco de tensión con los coordinadores a raíz de dos circunstancias:

La primera fue el estado de desilusión e incertidumbre que se vivía entre todos los pedagogos a raíz de los resultados de las elecciones presidenciales en donde el Tribunal Federal Electoral determinó como triunfador al candidato del PAN. Sin duda, en el IEMS se veía muy probable que López Obrador ganara las elecciones presidenciales y con ello, el modelo educativo de la institución se replicara por toda la nación. Se tenía la expectativa que los pedagogos ocuparan un lugar en dicho proyecto a partir de la promesa de campaña del candidato del PRD. El triunfo otorgado a Felipe Calderón no sólo echaba abajo estas aspiraciones, sino que ponía en evidencia el inminente cambio de administración en el IEMS a raíz del triunfo de Marcelo Ebrard como Jefe de Gobierno del Distrito Federal; con ello, se vislumbraba la

posibilidad de que el modelo educativo y la intervención de los pedagogos en el mismo llegara a su fin, tal y como sucedió.

La segunda circunstancia se presentó en este mismo periodo electoral, con la salida abrupta de uno de los coordinadores del plantel, quien fue objeto de una serie de calumnias por parte de un grupo de profesores, en la que había participado la pedagoga de la preparatoria. Las autoridades del IEMS, así como los coordinadores de todas las preparatorias consideraron inadmisibles la participación de la pedagoga en este escándalo, y se consideró como una prueba fehaciente de que los pedagogos querían afectar a los coordinadores directamente y a la institución indirectamente.

Esta situación propició el quebrantamiento definitivo de las relaciones entre la Dirección General y la Dirección Académica, situación que se mantuvo hasta el final de la administración. A partir de ello se presentó un estado de polarización entre los coordinadores, por un lado, y los pedagogos, por el otro. Asimismo, la forma en que el coordinador antes mencionado salió del plantel dio pie para que se manejara en los planteles como una prueba de lo peligroso que resultaban las pedagogas en las preparatorias, argumento que fue comprando por muchos profesores.

Con la salida de la matemática Guadalupe Lucio y la entrada de Juventino Rodríguez, se efectuó un rápido remplazo del personal de toda la estructura orgánica de la institución. A la mayoría de los pedagogos que ejercían su trabajo profesional en la Dirección Académica se les despidió de la Institución y a los que se quedaron se les asignaron actividades que poco o nada se relacionaban con el campo pedagógico. No quedó vestigio del trabajo realizado antes de la transición.

En cuanto a las pedagogas que se desempeñaban en las preparatorias se les prohibió volver a relacionarse con las academias y se les ubicó en una subdirección de nueva creación en el área académica para que hicieran un trabajo de intervención psicopedagógica en el marco de la tutoría de seguimiento y acompañamiento. Trabajo para el cual, no estaban preparadas en absoluto.

Santana invoca el estado de cosas después de la llegada de Juventino Rodríguez:

Ya no es una intervención pedagógica lo que hay en este momento, más bien es como un trabajo operativo de intervención psicológica, ni siquiera psicopedagógica. Cuando viene el cambio de administración se le da otra dirección a la intervención al grado que se desdibuja y llega al punto que desaparece. Por otro lado, el pedagogo no defendió su espacio de intervención. Claro, tenían que mantener su fuente laboral o los corrían. <Ya no más reuniones de academia y todos calladitos>. Les dijeron. Me parece que el silencio es una forma de someterse; porque nunca hablaron, nadie levantó la voz.⁹⁰⁰

Para la nueva administración, que representaba el regreso de los psicólogos al SBGDF (no sólo por el discurso que manejaban, también por los puestos jerárquicos que ocuparon), el pedagogo debía apoyar el desarrollo del estudiante mediante la intervención psicopedagógica. A raíz de lo anterior se expuso en la mesa de coordinadores la propuesta de cambiar la figura del pedagogo,

¿Cuál fue la respuesta de los coordinadores?

Para la mayoría el silencio cómplice fue la respuesta, mientras que un sector más reducido apoyó la propuesta porque consideraban que, efectivamente, el apoyo de la

⁹⁰⁰ Juan Salvador Santana, diciembre de 2009, *op. cit.*

pedagoga debía desplazarse del docente hacia el estudiante; para fundamentar su opinión aludieron a las voces de los profesores que pedían respaldo psicopedagógico para los estudiantes. Una vez más Santana habla de las repercusiones del trabajo del pedagogo, ahora en este nuevo esquema de atención al estudiante.

Quando cambiaron las funciones de los pedagogos para que atendieran a los estudiantes directamente ¿Qué vemos? ¡No hay ni un puto impacto en este trabajo! ¿Por qué? Todo se centró en la tutoría, en el registro en el SIRAT, y si se analizan los resultados de este trabajo en la retención de los estudiantes, en prevenir la deserción y hasta en el desarrollo escolar de los alumnos no hay nada, a lo mejor se han presentado algunos casos favorables, no lo dudo, pero a nivel institucional, a nivel de los planteles no hay impacto.⁹⁰¹

Sin embargo, las palabras que después vierte resultan de notoria relevancia para dimensionar el papel de los pedagogos en el IEMS:

Hay como mínimo un espacio de cinco años en el que prevalece el impacto del quehacer pedagógico en la institución y es realizado por pedagogos. Yo considero que la experiencia tiene muchos aspectos exitosos. El que se haya abierto un espacio laboral importante por el número de pedagogos que se congregó en esta Institución. El segundo punto que quiero resaltar es que se realizó una experiencia de intervención pedagógica, compleja, diversa, con aspectos negativos y positivos, que deja un precedente en el sistema educativo nacional, susceptible de estudiarse en otro momento. No hay que descartar que la formación profesional del pedagogo contribuyera en buena medida para que la intervención pedagógica no haya alcanzado la profundidad y las dimensiones que se tenían previstas.⁹⁰²

En marzo de 2010 la administración de Bazán Levy anunció que los pedagogos se volverían a incorporar al trabajo académico con los profesores, sin embargo, este llamado a los pedagogos no debe entenderse como una segunda oportunidad para la intervención pedagógica, más bien, como suele ocurrir con el pedagogo en el sistema educativo nacional, el cual concibe al pedagogo como sujeto de relleno, en esta tercera etapa se busca que desempeñen acciones relacionadas con cursos de capacitación docente, programas extracurriculares y la elaboración de documentos académico-administrativos.

En junio del mismo año, la administración de Bazán Levy⁹⁰³ estableció que los pedagogos y los consultores participarían en el proceso de evaluación docente, adjudicándoseles un papel inédito a ambas figuras en el desarrollo de la institución. A saber, se les incorporaría a la propuesta de evaluación de los profesores, la cual planteaba que fueran grupos de evaluación constituidos por enlaces de academia de las áreas de ciencias, humanidades y prácticas, los cuales serían elegidos por los coordinadores de planteles. Los pedagogos y consultores se integrarían a esta estructura para realizar, entre otras, las siguientes actividades:

Lectura de los informes para obtener conclusiones, medidas correctivas y planeación relacionadas con la asesoría académica. Análisis de informes de evaluación junto con los coordinadores para la recopilación de información relacionada con prácticas irregulares, deficiencias comunes, necesidades de formación y organización, entre otras. Pese a tener todo planeado la intervención del pedagogo en esta tarea no se

⁹⁰¹ Ibidem.

⁹⁰² Ibidem.

⁹⁰³ IEMS, *Plan de Trabajo Académico 2010 A-2011 B*, op. cit.

concretó, de hecho, la tarea de evaluar a los profesores bajo este esquema tampoco se realizó.

Para 2011 las pedagogas volvieron a ser asignadas a planteles para hacer labores de asistencia en la aplicación de evaluaciones de esta modalidad, otros pedagogos concentran su actividad en la elaboración de evaluaciones estandarizadas, cartas descriptivas y capacitación de docentes en la modalidad semiescolar. En lo que respecta a los consultores estos se eligen discrecionalmente entre la planta docente de acuerdo con percepciones personales, relaciones y antecedentes que son “valoradas” por personal del área académica a su conveniencia. Inclusive, hay casos en que se ha “elegido” a un consultor sin consultarlo, el cual se ha enterado de su nombramiento ¡por un profesor de otro plantel!

El criterio que se toma es la elección de un personaje cercano a la persona que lo propone para fortalecer grupos que promuevan una visión de lo que se supone es el modelo educativo. La ausencia de criterios institucionales, claros y transparentes para seleccionar a los consultores da cuenta de ello.

Poco tiempo después de la llegada de Bazán se volvió a realizar una reestructuración en el IEMS que trajo como consecuencia que las atribuciones de la Dirección Académica se vieran acotadas en manera considerable, especialmente en el ámbito de la formación docente, las actividades extra curriculares e inclusive en varios aspectos de la evaluación de los aprendizajes. Estas actividades se otorgaron al área de Desarrollo Estudiantil, a cargo de un funcionario muy cercano a Bazán Levy y que ha colaborado con él en otras instituciones.

El control de los asuntos académicos pasa por una relación personal del Director General y ya no por las formas institucionales establecidas para ello. Huelga decir que esta situación lleva a que estas dos áreas (académica y estudiantil) se confronten continuamente en tópicos, funciones y atribuciones que en lo concreto quedan escasamente delineadas que Director General debe decidir.

Esta forma de organizar las actividades académicas en el IEMS trae como consecuencia, en algunos casos, la duplicidad de acciones que no tiene un punto de articulación en un programa específico. Por ejemplo, el área estudiantil desarrolla una encuesta a los maestros a través de internet, para tomar sus opiniones sobre las formas, métodos y eficiencia con la cual llevan a cabo la evaluación de los aprendizajes y derivar de allí propuestas de formación docente. Mientras que el área académica, en el mismo momento, no termina de desarrollar una propuesta de evaluación de los aprendizajes para trabajar con los profesores, asunto más relacionado con la incompetencia de los funcionarios de dicha área y la “grilla” en su interior.

En otros casos, se tiene una franca diferencia en las propuestas de trabajo que generan ambas áreas. En este sentido, mientras el área académica está a cargo del desarrollo curricular, la cual tiende a reciclar a la ligera propuestas de la administración de la matemática Guadalupe Lucio, como las guías de trabajo académico, que por cierto, emergen del área de evaluación y no del área de diseño curricular ¿?, el área estudiantil, por su cuenta y sin ninguna relación con lo elaborado por el área académica, presenta una propuesta sobre las actividades extra curriculares que poco o nada tienen con los programas de estudio y la actividad de los docentes.

El colmo de esta desorganización es que se utiliza a los pedagogos y consultores para presidir unas jornadas académicas para trabajar por un lado, una propuesta del área

académica con los profesores en relación con las guías de trabajo académico y por el otro, la encuesta de evaluación elaborada por el área estudiantil.

Lo anterior da cuenta que las actividades de los pedagogos y consultores se inscriben en un contexto de fragmentación estructural y de duplicidad de tareas que implica, necesariamente, que ambas figuras se presenten con los profesores con elementos institucionales contradictorios, que poco o en nada contribuyen a la práctica docente y al desarrollo del modelo educativo.

Asimismo, al ser los coordinadores los agentes más cercanos a la Dirección General, manejan unidades de información específica que dan cuenta de esta fragmentación y que tienen que gestionar en los planteles para que los profesores las realicen. Por supuesto, sólo un grupo muy pequeño de profesores, los más cercanos a los coordinadores, conocen con mayor amplitud la procedencia de cada propuesta que el IEMS quiere implementar en los planteles; el resto de los profesores sólo son considerados para operarlas.

Pese a lo anterior, el *por-venir* del pedagogo del IEMS está situado desde el presente y su relación con el pasado, en el marco de ciertos contextos móviles e inciertos. Quizás pueda pensarse esta figura a partir de las tramas que ha construido con los diferentes actores de la institución, en los límites y posibilidades que han representado todos aquellos procesos educativos en los que ha participado y que le otorgaban sentido a su quehacer profesional y al mismo tiempo, le ha permitido construir un diálogo con los individuos con los que estableció interlocución.

Nota sobre el sindicalismo malogrado del IEMS

El IEMS cuenta con dos sindicatos jurídicamente reconocidos: el Sindicato Independiente de Trabajadores del Instituto de Educación Medica Superior (SITIEMS), sindicato cuyos afiliados en su mayoría es personal administrativo aunque también cuenta entre sus afiliados con algunos docentes. El SITIEMS se caracteriza por ser una organización inestable en la que en se han presentado durante su existencia agresivos reacomodos y salidas de su dirigencia hacia otra organización sindical. Asimismo, el SITIEMS es una organización sin un discurso sobre el modelo educativo, lo que le resta legitimidad entre la planta docente del IEMS, a lo que hay que sumar que tampoco tiene un discurso político consistente sobre la institución y la política educativa del GDF. Estos dos vacíos discursivos han propiciado que el SITIEMS no haya logrado construir un programa de trabajo sistematizado y efectivo que le permitiera el apoyo del grueso de los profesores de las preparatorias del SBGDF.* Pero tampoco ha sido capaz de integrarse como un sindicato fuerte y verdaderamente representativo (el SITIEMS no detenta el contrato colectivo).

El Sindicato de la Unión de Trabajadores del Instituto de Educación Medica Superior (SUTIEMS) constituye la segunda organización sindical de la institución, compuesta mayoritariamente por profesores de las preparatorias del SBGDF, sin embargo, el número de afiliados a este sindicato no alcanza el 50 por ciento del total de profesores del SBGDF. Esta organización sindical tampoco ha elaborado un discurso sobre el modelo educativo, más bien, su posición se asemeja en muchos aspectos al modelo educativo del Colegio de Bachilleres, lo cual no es difícil de entender ya que muchos de sus dirigentes provienen de esa institución. Esta condición los lleva a mantener posturas de diferente orden frente al modelo educativo del IEMS, para algunos líderes

* Alrededor del 40 por ciento de los más de 1300 profesores (de la modalidad escolarizada) del SBGDF no están afiliados a ninguna organización sindical.

del sindicato “*El modelo ya fue*” (palabras de un líder del SUTIEMS en pleno mitin contra las autoridades del instituto); a otros dirigentes les ha convenido asumirse en la misma línea discursiva de la Secretaría de Educación local (la cual está alineada a la política educativa del gobierno federal), especialmente en asuntos como el proceso de ingreso, la ausencia de calificaciones numéricas en la evaluación de los estudiantes y en el proceso de certificación de los alumnos.

El SUTIEMS se caracteriza por su defender un discurso pro-derechos laborales aunque es una organización sin personalidad jurídica reconocida (No tiene la toma de nota). Esta situación ha llevado a que ambas organizaciones sindicales mantengan una confrontación permanente por la representatividad del personal académico y administrativo, la titularidad del contrato colectivo de trabajo y en el fondo, por el control de la institución.

Desde la llegada a la Dirección General de Juventino Rodríguez, el SUTIEMS buscó el control de la institución a través de dos mecanismos: a) colocando a representantes del sindicato en puestos directivos de los planteles mediante modificaciones al Estatuto Orgánico, b) el control de la planta docente (permisos, dispositivos de ingreso de profesores, promociones, años sabáticos, etc.) a través del control del Estatuto de Personal Académico.

Con respecto al primer mecanismo, el juego ha consistido en instalar, mediante un mecanismo de elección a través de ternas de aspirantes, a miembros del SUTIEMS en las coordinaciones que le permitan control real de los asuntos administrativos y académicos de los planteles. Esto bajo el supuesto de que dicho mecanismo tiene mayor representatividad de la planta docente en los asuntos de la Institución. Por ello, en cada terna que llega a organizarse, esta corriente sindical apoya con la famosa ‘cargada’ al candidato que ha propuesto. Si se nombra a un coordinador que sale de las filas del sindicato, éste tiende a favorecer los intereses y el discurso de la organización sindical que lo respalda, en el plantel y con el cuerpo directivo del IEMS. Sin embargo, si este mismo coordinador en lugar de adoptar la postura del sindicato toma una postura institucional se vuelve objeto de los más agresivos ataques por parte del sindicato, quien en un afán de que se remueva de inmediato a dicho coordinador fabrica anomalías y las lleva a las autoridades del plantel, a los medios impresos de comunicación o bien, a la Asamblea Legislativa del Distrito Federal. Dicha denuncia no la presenta como organización sindical, sino como colectivo de profesores para evitar lo que realmente es, una maniobra política.

En lo relativo al segundo mecanismo, el SUTIEMS ha buscado hacer modificaciones a los estatutos del IEMS (Orgánico, Académico y de Personal Académico), así como al contrato colectivo de trabajo para articularlos en una misma línea. Lo más interesante de todo es que esta organización sindical busca con estas modificaciones responder a la Ley de Educación del Distrito Federal, la cual no entrará en vigencia hasta que se realice la reforma política del Distrito Federal y se defina su estatus jurídico, es decir, hasta que el Distrito Federal se defina como una entidad federativa como el resto de los estados de la República.

Sin embargo, el SUTIEMS no se inscribe como un sindicato que emerge en un contexto político y educativo de los gobiernos de la izquierda institucional que han gobernado la Ciudad de México desde 1997, más bien, su agenda esta delineada por los conflictos e intereses que emanan de las luchas sindicales del Colegio de Bachilleres. Esto es evidente cuando se ve la postura del SUTIEMS acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El SUTIEMS carece de una posición propia, más bien defiende la posición del Observatorio Filosófico de México y con ello, aboga por los intereses de una fracción de individuos del Colegio de

Bachilleres que están en contra de la RIEMS (y tienen pugna con grupos de poder dentro del Colegio de Bachilleres), y que, por legítimas que sean sus razones pedagógicas, termina imponiendo su agenda a los profesores de las preparatorias del SBGDF, a través de coloquios, encuentros, conferencias y posicionamientos públicos.

Sin embargo, esta apertura que realiza el SUTIEMS para que entren al IEMS intereses de grupos ajenos a la vida educativa de la institución no se reduce al Observatorio Filosófico de México, también le ha dado cabida a la Unión de Trabajadores de Educación Media Superior y Organismos Públicos Descentralizados (UNTEMS y OPD), encabezada, entre otros, por el ex secretario general del sindicato del Colegio de Bachilleres, y candidato a diputado por Convergencia-PT en Baja California, Saúl Miguel García Pacheco. Esta organización, que se desprende del sindicalismo del Colegio de Bachilleres, pretende consolidar una red nacional de fracciones sindicales de instituciones de educación media, no sólo de Bachilleres, sino de todas aquellas sistemas que pertenecen al gobierno federal o los que están a cargo de los gobiernos de los estados.

La revisión del contrato colectivo de trabajo y la nivelación salarial en lugar de homologación es el discurso que defiende la UNTEMS y con el que se introduce en las instituciones de educación media para competir por la titularidad del contrato colectivo. Puebla, Chiapas, Baja California, Michoacán, Jalisco, San Luis Potosí y el Distrito Federal en el IEMS, han sido las entidades federativas en donde la UNTEMS pelea jurídicamente por la representatividad laboral.

En función de lo anterior sobresalen dos situaciones: Respecto a la vida académica del IEMS se ha manifestado un tránsito de aquello que puede llamarse *lo académico* (que comprende la mayor parte de la administración de la matemática Guadalupe Lucio) hacia *lo sindical* (que toma fuerza en la administración de Juventino Rodríguez y se enquistaba en la gestión de Bazán Levy). La institución transita de una etapa en donde el discurso dominante era *lo académico*, que emanaba de los distintos nodos de poder (direcciones del IEMS, coordinadores de las preparatorias, consultores y pedagogas) hacia la red de academias de profesores de todo el Sistema de Bachillerato del GDF. Este discurso tenía su fuente en la Propuesta Educativa, cuyos vacíos y directrices organizaban los procesos educativos, las relaciones entre académicos, estudiantes, directivos y demás personal involucrado en la vida escolar.

El tránsito desemboca en una siguiente etapa en donde paulatinamente el discurso dominante se ciñe sobre *lo sindical*, entendido como el conjunto de temas y prácticas de los grupos de poder representados por las organizaciones sindicales de la institución y que tienden a reorientar la agenda educativa de los profesores del SBGDF. Es decir, tienden a ocupar los espacios otrora para el trabajo colegiado de los docentes e imponer un conjunto de prioridades que favorecen a las direcciones sindicales. Este discurso tiene su fuente en el contrato colectivo de trabajo cuyos vicios y virtudes colonizan cada uno de los procesos educativos y las relaciones entre los actores en donde antes estaba inscrito *lo académico*, polarizando y confrontando aún más a la planta docente de la institución.

La segunda situación que se revela es que, mientras el gobierno federal cumple su anhelado deseo de integrar los sistemas, modelos e instituciones de educación media superior mediante su Sistema Nacional de Bachillerato, paralelamente se va conformando una red nacional de vertientes sindicales afiliadas a la UNTEMS y OPD, lo que implica de facto un debilitamiento de las organizaciones sindicales tradicionales de cada una de las instituciones de educación media, a la vez que se va constituyendo una organización 'alternativa' y un único interlocutor con capacidad para negociar con

los gobiernos los asuntos laborales de profesores y administrativos, y con ello, también negociar espacios de intervención política y liderazgos sociales a la medida.

El aspecto más pernicioso de la pugna entre los dos sindicatos del IEMS es que ninguno de cuenta con las facultades jurídicas para negociar con las autoridades del Instituto, dejando en el vacío y la incertidumbre laboral a los profesores del sistema de bachillerato.

REFLEXIÓN FINAL

Biopolítica es una categoría analítica que acuñó el filósofo Michel Foucault, que permite analizar el ejercicio del poder a cargo del Estado (y de los actores que de una u otra forma comparten, enfrentan, compiten y reclaman dicho ejercicio) con relación a esa otra categoría que emerge en el seno de la sociedad liberal de los siglos XVIII y XIX: la población. En este sentido, se está ante una forma de gobernar que tiene como premisa la administración de la vida de los individuos y las colectividades. ¿Cómo se administra a la población?

A través del conteo de las tasas de fecundidad; así como el tipo y frecuencia de las enfermedades que padecen los cuerpos colectivos; se da cuenta de los sitios en donde viven los individuos, así como de los movimientos migratorios, quiénes los realizan y hacia dónde se dirigen; igualmente se registran los nacimientos y los fallecimientos; implica la instrumentación de campañas de vacunación, de prevención de epidemias, para fomentar el matrimonio y programas de alfabetización, entre otros.

Gestionar la vida de la población envuelve clasificar el territorio en el que habita, definir sus características materiales y sus potencialidades productivas; implica también, sin lugar a dudas, la clasificación de esa misma población en clase, tipos y razas, por ello, se describen sus características 'innatas' y su relación con el medio ambiente. Se definen los atributos y cualidades de la población en función de la producción, la guerra, el progreso, la sociedad, la clase, la cultura, los valores y la forma en que nombran a la modernidad, lo que en conjunto permite hacer una diferenciación entre unos grupos poblacionales y otros.

Es así que la población surge como problema económico y político en donde lo biológico cobra particular importancia para el Estado y para lo cual desplegará toda una batería de técnicas, dispositivos y mecanismos de control para gestionar a una población que, a su vez, se advierte consciente de necesidades, expectativas y con voluntad de participar en un gobierno de 'todos'.

Es por ello que la gestión de la vida se realiza por un poder cuyo ejercicio se despliega en dos sentidos: uno de carácter positivo dirigido a administrar, multiplicar, desarrollar, favorecer la vida de la población; para ello se ejercen controles biológicos, cálculos matemáticos y el empleo de diversas herramientas tecnológicas cuya razón instrumental tenderá a la cuantificación y organización de todo cuanto hacen los individuos en sociedad. El segundo sentido del ejercicio del poder es el que se inscribe en la figura del soberano que tiende a hacer efectivo su derecho sobre la vida y la muerte, cuyo efecto concreto en la gestión de la población se traduce en un *hacer vivir y en un rechazar hacia la muerte*.

Las sociedades liberales, al inscribir su forma de gobierno en un estado de derecho que regula, hipotéticamente, las relaciones entre los individuos, son susceptibles de que en cierto momento, el poder del Estado o sus representantes, suspendan el estado de derecho de forma selectiva, haciendo efectivo el derecho del poder sobre la vida y la muerte a través del estado del excepción.

Tradicionalmente a ciertas figuras como a los vagabundos, los enfermos mentales, los niños y jóvenes que no estudiaban, los indígenas que se rebelaban contra el hacendado, los holgazanes, los alcohólicos, los pillos, entre otros, se les rechazaba de la sociedad "buena", "decente" y "productiva" para que no la contaminaran, con la peculiaridad de que el Estado tenía reservadas para estas figuras ciertas instituciones de encierro como la prisión, el manicomio, el asilo, la 'granja' y en casos particulares,

el abandono social. Con el devenir de la globalización y su correlato neo-liberal no sólo se presenta un declive de las instituciones del Estado, sino que también se crean nuevas figura 'negativas' como el terrorista, el criminal organizado, el inmigrante, el desertor escolar, el desempleado, el comerciante informal (con su mercancía pirata), el 'globalifóbico' y muchos otros. El devenir de estas figuras en el marco de un mundo globalizado ha dado pie a que la lucha en contra de estas figuras se utilice como justificación para emprender todo tipo de incursiones policiacas y militares; produciendo guerras de toda naturaleza: guerras contra el terrorismo global, guerras contra el crimen organizado, guerras climáticas, guerras contra grupos insurgentes.

En este trabajo se ha analizado el devenir de este tipo poder y su relación con la gestión de las poblaciones. Por esta razón a partir de los trabajos de diferentes autores se ha situado el ejercicio biopolítico del poder en diferentes planos, arenas y dimensiones de la sociedad occidental a partir de la Segunda Guerra Mundial. En este sentido, se ha tratado de demostrar que esta forma de poder se ha venido consolidando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, a través de un entramado de posiciones y relatos producidos por un diversos de individuos, organizaciones, sociedades, gobiernos y bloques que debatían, discutían, exponían, diagnosticaban y planeaban el devenir del mundo occidental, hasta desembocar en un diagnóstico de 'urgencia' de la sociedad occidental a principios de los setenta del siglo pasado.

Es así que en este período se llegó a hablar de una crisis de la sociedad occidental: crisis de las democracias, crisis del medio ambiente, crisis de los energéticos, crisis de la comunicación, crisis del trabajo, crisis de la gobernabilidad, crisis mundial de la educación. El desenlace se advierte a nivel planetario con el devenir de la globalización con su sociedad-red de la información, así como con el restablecimiento del modelo liberal de mercado en su versión de fin de siglo *post*, lo que daría lugar a un reordenamiento geopolítico a partir de las nuevas formas de producción que se establecerán, ya no en los Estados-nación, sino en ciertos nodos de mercantilización y producción transnacional y en ciertos organismos internacionales que se desempeñarán como gestores de dichos nodos de mercantilización y producción planetaria.

De esta forma se activarán las dinámicas de gestión de la población con sus dispositivos de poder, ahora bajo un escenario global y en el marco de un modelo neo-liberal de la sociedad, produciéndose diversas formas de inclusión a dicha sociedad, así como nuevas formas de *rechazar hacia la muerte* (o de des-existencia para usar el término de Duschatsky).

En el caso de México, los procesos de administración de la vida de la población se producen a finales de la década de 1950; dichos procesos se piensan en el seno de las universidades por ciertas figuras ligadas al Estado. En este sentido, las políticas demográficas establecidas en la década de 1970 se constituirían como un eje articulador de otras políticas del Estado. Es así que el desarrollo nacional con su instrumento por excelencia, la planeación, se diseñará en función de la política de población. Del mismo modo, las políticas educativas se vincularían a los criterios demográficos; un momento paradigmático en este proceso fue el Plan de Once Años de Jaime Torres Bodet a finales de de la década de 1950.

Un rasgo sobresaliente de la articulación de las políticas de población con las políticas educativas se ha expresado notoriamente en el nivel medio superior, en donde se manifestado un tipo particular de gestión de la población, que durante más de cuatro décadas ha demandado ingresar de este nivel de estudios. Distintos investigadores, funcionarios, políticos, rectores de de instituciones de educación superior, así como comunicadores y un ejército de burócratas han impulsado desde finales de los sesenta diversos mecanismos, programas, instituciones y discursos empleados para controlar

y redistribuir la demanda de educación media con el propósito de que ésta no derive en un problema social, y después, en un problema político.

Si bien es cierto que el gobierno de Luis Echeverría impulsó a través de la reforma educativa de 1973 una ampliación de la oferta de espacios de los niveles medio superior y superior, lo cierto es que desde entonces muchas voces exigieron la regulación de la demanda educativa de este nivel. Sin embargo, sería a partir de la administración de López Portillo hasta la de Ernesto Zedillo en el que se impulsarían políticas de reordenamiento de la escuela media para redistribuir a la población demandante en opciones terminales y tecnológicas, para vincularlas con el sector productivo, en menoscabo de las opciones propedéuticas. Estas políticas estarían sujetas a las políticas demográficas, a los dictámenes de algunas organizaciones internacionales (OCDE, CEPAL, BM, FMI, BID), a ciertos acuerdos supranacionales (Acuerdo de Bolonia), y a ciertos modelos universitarios (modelo universitario estadounidense).

Para lograr lo anterior, durante cuarenta años se ha buscado de una u otra forma:

- Conformar un sistema articulado de educación media superior.
- Establecer y ampliar un sistema de subsidios para los jóvenes pobres que desean estudiar y continuar su trayectoria en instituciones de educación superior.
- Facilitar la progresión de un nivel de calificación a otro: trabajador calificado, técnico profesional, técnico superior especializado, profesional y posgrado
- Desarrollar el nivel técnico y suprimir el nivel intermedio entre el bachillerato y la licenciatura.
- Establecer nuevas modalidades e instituciones para distribuir la demanda de educación media superior y superior: educación abierta, semiescolar y a distancia.

Asimismo, en las administraciones de Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo se marcaría una tendencia diferencial (continuada por Fox y Calderón) de atención de la población demandante de educación superior, a través de su distribución en tres distintos circuitos de educación superior:

- Instituciones de educación superior de elite conectadas a la red global de universidades, abocadas a la investigación y la producción de recursos humanos para ciertos mercados dedicados al desarrollo de productos en donde se emplean saberes relacionados con las biotecnologías, la informática y ciertas ingenierías.
- Instituciones de educación superior que se dedican a formar mano de obra calificada para el mercado interno, como las Universidades Tecnológicas.
- Instituciones de educación superior privadas, como última opción para aquellas franjas de la población que no lograron ingresar a las dos opciones anteriores.

La población que demanda un espacio en la escuela media o la que se rezaga, abandona o es expulsada de la educación media superior, es objeto de un tipo de gestión que pone en marcha un conjunto de discursos de carácter oficial, académico y político que tienden a legitimar el empleo de diversos mecanismos de distribución de población que se considera residual; una expresión de estos mecanismos es el examen único aplicado a los aspirantes a la educación media.

A más de cuarenta años de haberse diseñado, reformulado, discutido y ejecutado varias políticas de reordenamiento de la demanda se pone en evidencia que este

proceso de administración de la vida ha contribuido enormemente a producir la expulsión de enormes cantidades de jóvenes de la escuela, del sector productivo y de la sociedad en conjunto. Se estima que son más de siete millones de jóvenes que no tienen empleo y tampoco participan del sistema educativo, los cuales, en el contexto de conflagración que vive el país, son susceptibles de inscribirse en cualquiera de los circuitos de flujo de población de desecho.

En este orden de ideas, cuando se trata de disponer de la población las discrepancias ideológicas y políticas de derecha, centro e izquierda no son más que diferencias en términos discursivos y de matices en ciertos puntos programáticos, al final, todas las fuerzas políticas ponen en lugar central la decisión de a quién se hace vivir y a quién se rechaza hacia la muerte. Las políticas de los gobiernos de izquierda que administran la Ciudad de México desde 1997, no se diferencian en gran medida de las políticas de gestión de la población emprendidas por el gobierno federal en los últimos cuarenta años. Es el caso de las políticas educativas del nivel medio superior.

Un análisis detenido de las políticas de bachillerato (de Cuauhtémoc Cárdenas, Andrés Manuel López Obrador y Marcelo Ebrard), dan cuenta de compatibilidades y diferencias en la forma de conceptualizar, administrar y atender a la población demandante de este nivel educativo, respecto a las políticas educativas federales y entre estas mismas. En un caso respondiendo directamente a la demanda de la población (Cárdenas), en otra diseñando la oferta desde el reordenamiento territorial para compatibilizarlo con una demanda no manifiesta pero si diagnosticada (López Obrador) y en otra produciendo la demanda mediante el ofrecimiento de subsidios económicos y modalidades virtuales (Ebrard).

Estas políticas educativas de los gobiernos de izquierda guardan mayor o menor afinidad con diferentes políticas de bachillerato emanadas del gobierno federal de diferentes administraciones; por ejemplo, se puede identificar cierta afinidad de los planteamientos educativos de las políticas de Cárdenas y López Obrador con las políticas educativas previas al surgimiento del neo-liberalismo, especialmente con las que impulsó Luis Echeverría, en donde se mantenía la idea, algo precaria, de un Estado social que reconocía derechos sociales. En cuanto a la política educativa de Ebrard, esta se inscribe en la misma línea programática de la modernización educativa emprendida por Salinas de Gortari y mantenida hasta nuestros días por Calderón, en donde la población se le considera objeto de beneficios sociales, y ya no, sujeto de derechos.

Los flujos de población que ingresan al bachillerato del GDF (escolarizado, semi-escolarizado y a distancia), comparten con el resto de las instituciones de educación media superior los mismos problemas, como la producción del rezago de los estudiantes, su expulsión de las escuelas (deserción) y los pobres niveles de egreso. Y al igual que el resto de los bachilleratos, las escuelas y modalidades educativas del sistema de bachillerato del GDF también contribuyen a la expulsión de jóvenes hacia los circuitos de flujo de población de desecho.

Comprender cómo se producen estos fenómenos, entender qué procesos y decisiones se ponen en juego en la política educativa de una administración a otra, pero también entender la micropolítica de cada escuela, implica investigar el papel que juega en la gestión de la población joven el enfoque curricular de la institución, ya que desde la propuesta curricular se definen las posiciones de poder que la conforman, el imaginario sobre lo que se cree debe aprender un joven y la orientación profesional que tiene que seguir.

De la misma manera, es importante investigar los mecanismos de evaluación de la institución porque este ámbito sirve por excelencia como una llave de paso para regular el flujo de la población que demanda el servicio y la que participa de éste. Asimismo, es necesario indagar sobre los propósitos, funcionamiento y dirección de ciertos programas ‘compensatorios’ encaminados a hacer valer la equidad educativa, como la tutoría, los subsidios económicos y la oferta de modalidades virtuales o semi-presenciales. A través de estos programas se gestiona la precariedad del joven estudiante, se juega con la posibilidad de que cuente con alternativas a su condición precaria y se le saca raja política.

Uno de los propósitos de este trabajo fue describir y analizar el devenir del bachillerato del GDF, su modelo educativo, así como los ámbitos que se desprenden éste. De acuerdo con lo anterior, se pudo distinguir dos enfoques en dicho modelo educativo, por un lado, un enfoque con clara influencia de la política reformista de la década de 1970: la centralidad del estudiante en el proceso formativo, la formación crítica y el andamio curricular y didáctico de la tecnología educativa son característicos de la propuesta educativa de este periodo. Por otro lado, a esta primera propuesta educativa le sucede otra cuyo enfoque se inscribe en los planteamientos emanados de la OCDE, CEPAL, UNESCO, entre otros organismo, aunque mantiene un claro trasfondo social en contraposición del modelo mercantilista de la educación. Pese a ello, aspectos como el discurso de las competencias, la adopción epistemológica de la noción de flexibilidad, así como la educación para comunidad y la tutoría como gestión del riesgo caracterizan este segundo enfoque del modelo educativo.

En el transcurso de tres administraciones de gobiernos de izquierda y su política de bachillerato, se puede ver que en un principio, la propuesta curricular del IEMS se distinguía decididamente del planteamiento curricular de la SEP, para después pasar por un periodo de tránsito con la incorporación en el discurso educativo del enfoque de competencias, para finalmente alinearse discursivamente al Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato de la SEP. Lo mismo se puede decir de la tutoría, que en un primer momento se estableció como un mecanismo de diálogo entre docente y estudiante, luego se adoptó un enfoque preventivo en el que se buscaba anticiparse al abandono de los jóvenes de la escuela mediante la identificación de factores de riesgo, para derivar en un esquema profiláctico-policíaco en donde se desplegó un cerco sanitario alrededor de los alumnos ‘en riesgo’ y se les aplicó una terapéutica según el mal diagnosticado.

Lo que se obtendría de esta última fase de la tutoría sería una política de inmunización que separaba a los elementos “nocivos” de los estudiantes “que sí querían estudiar”, pero también se buscó, en concurrencia con dispositivos de evaluación aplicados a alumnos “rezagados”, limpiar la matrícula de estudiantes y permitir el flujo de un cada vez más reducido número de alumnos en las preparatorias.

Asimismo, se analizó la evaluación de los aprendizajes como el aspecto anómico del bachillerato del gobierno del Distrito Federal, ya que su propuesta, si bien tiene la virtud de no incorporar valoraciones numéricas para medir el aprendizaje, no tiene ninguna relación con los planteamientos curriculares (ya sea del enfoque por objetivos ni el de competencias), y ha llegado a constituirse en una plataforma de prácticas para medir, controlar, diferenciar, imposibilitar, diferir y valorar el aprendizaje de los estudiantes, a cargo de un entramado de figuras que trascienden la labor del docente, y por supuesto, contribuyen a favorecer el tránsito por el bachillerato de una minoría, pero también favorece que los jóvenes abandonen la escuela.

Después de haberse manifestado todo lo anterior, las respuestas a ciertos aspectos no son más que enunciados tardíos y surgen más preguntas e inquietudes que se perfilan

en el horizonte. El modelo educativo del IEMS tiene más de diez años en práctica, y desde entonces los cuestionamientos a su propuesta curricular, de evaluación y tutoría no se hicieron esperar, especialmente de aquellos especialistas ligados a la administración federal, sin embargo, resulta paradójico que sea la SEP la que en la actualidad ponga en marcha en sus sistemas de educación básica y media superior los mismos planteamientos que antaño denostaban en el IEMS: evaluación sin calificaciones, tutoría de asesoría, así como de identificación y atención del riesgo, entre otros. La institucionalización de la SEP de estas fórmulas, tal vez llegan demasiado tarde, ya que mientras en la actualidad se busca producir procesos con base en dichas fórmulas, en el IEMS se han experimentado sus ventajas pero también su fracaso rotundo.

En un escenario nacional que se distingue por que su juventud es expulsada hacia lo que en este trabajo se ha llamado circuitos de flujo de población de desecho, cabe preguntarse por el devenir de las políticas educativas de educación media superior y superior, desarrolladas desde la década de 1970 y analizar su pertinencia. ¿Hasta dónde las políticas de reordenamiento y distribución de la población que demanda su incorporación a estos niveles educativos han contribuido en la expulsión de los jóvenes hacia los circuitos de flujo de población? ¿Hasta dónde es pertinente mantener el mismo rumbo en dichas políticas?

Si la atención de la demanda de estos tipos de educación se ha realizado bajo un criterio político precisamente para que dicha demanda no derive en un conflicto social y después en un problema político, ¿Qué sucede cuando deliberadamente se deja que el problema de la demanda derive en un conflicto social? ¿Qué pasa cuando el conflicto social ya no se traduce en un problema político sino que se califica como un problema de seguridad pública?

Entonces, lo que se ve es un doble proceso, aparentemente contradictorio, en el que se refuerzan las políticas de reordenamiento y distribución de la población que demanda educación media y superior, paliando las inequidades con becas, programas de tutorías y modalidades virtuales, y *a la vez*, se enfrenta el conflicto social de la demanda no atendida, calificado como problema de seguridad pública, con más leyes, instituciones, presupuestos y personal policiaco y militar. La asignación de mayor presupuesto para la construcción de escuelas, la formación de profesores, el reforzamiento de políticas sistemáticas de atención de la población pobre y no pobre, así como la respuesta a los derechos de los jóvenes quedan en un segundo plano. Cuando se concibe al sistema educativo como una instancia que sólo debe producir recursos humanos para el mercado de trabajo, entonces, el mercado también tiende a regular la oferta educativa que el Estado acepta de buen agrado, sin embargo, cuando el conflicto social producido por la demanda no atendida se califica como un problema de seguridad pública, lo educativo se borra de inmediato.

Lo que se está diciendo sin reserva es que el sistema educativo en todos sus niveles sólo tiene sentido en relación con el sistema productivo; al final se educa a niños y jóvenes para que colaboren en el desarrollo del país, sino, para qué se invierte en educación, dicen los 'entendidos' en temas de desarrollo. Entonces, todo aquel que no esté incorporado en el sistema educativo o productivo no existe, está expulsado y su condición se traduce en una des-existencia que lo puede llevar a inscribirse a cualquiera de los circuitos de flujo de desecho de población, y eventualmente, a ser objeto de persecución por las fuerzas del orden.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1999), *Historia de la pedagogía*, FCE, México.
- Abélés, Marc (2008), *Política de la supervivencia*, Eudeba, Buenos Aires.
- Aboites Aguilar, Hugo (1998), "Evaluación de estudiantes y el sistema de educación superior en el siglo XXI", en Axel Didriksson (coordinador), *Escenarios de la educación superior al 2005*, CESU-UNAM, México.
- _____ (2000), "Examen único y cultura de la evaluación en México", en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coordinadores), *Evaluación académica*, UNAM-FCE, México.
- Ackerman, John M. (2007), *Organismos autónomos y democracia*, Siglo XXI-UNAM, México.
- Acosta Silva, Adrian (2002), "En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, enero-abril, vol. 7, núm. 14.
- Agamben, Giorgio (2003), *Homo sacer. El poder soberano y la vida nuda*, Pre-textos, Valencia.
- _____ (2007), *Estado de excepción: Homo sacer, II, I*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- Ai Camp, Roderic (2006), *Elites de poder en México*, Siglo XXI Editores, México.
- Alcántara, Armando (2008), "Políticas educativas y neoliberalismo en México", *Revista Iberoamericana de educación*, OEI, núm. 48, septiembre-diciembre, Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie48a07.htm>.
- Alonso Raya, Miguel (2002), "Por una política de Estado: La evaluación de la educación pública", en Carlos Ornelas (compilador), *Valores, calidad y educación*, Editorial Santillana, México.
- Álvarez Garín, Raúl (1998), "Los años de la gran tentación", en *Pensar el 68*, Ediciones Cal y Arena, México.
- Álvarez López, Jesús (2008), *La política social del Gobierno del Distrito Federal*, tesis de licenciatura, UAM, México.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2008), "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Morata, Madrid.
- ANUIES (1978), *La planeación de la educación superior en México*. Ponencia aprobada en la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, en la ciudad de Puebla, México, noviembre de 1978.
- _____ (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, ANUIES, México.
- _____ (2002), *Programa Institucional de Tutorías*, ANUIES, México.
- Anderson, Gary y Kathryn Herr (2007), "El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos", en Ingrid Sverdlick (coordinadora), *La investigación educativa*, NOVEDUC, Buenos Aires.
- Andrade Oliveira, Dalila (2006), "El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina", en Myriam Feldfeber y Dalila Andrade (compiladoras), *Políticas educativas y trabajo docente*, Noveduc, Buenos Aires.

Arce Gurza, Francisco (1985), "En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934", en Centro de Estudios Históricos, *Ensayos sobre la educación en México*, El Colegio de México, México.

Arditi, Benjamín (2005), "El devenir-otro de la política: un archipiélago post-liberal", en Benjamín Arditi (coordinador), *¿Democracia post-liberal?* UNAM, México.

Aristegui, Carmen y Ricardo Trubulsi (2009), *Transición*, Editorial Grijalbo, México.

Arnaut, Alberto (1999), "La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación", en María del Carmen Pardo (coordinadora), *Federalización e innovación educativa en México*, El Colegio de México, México.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano (2001), "Perspectivas de la enseñanza media superior en el umbral del siglo XXI", en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coordinadores), *Educación media superior. Aportes*, CCH, México.

Arteaga Botello, Nelson (2009), *Sociedad de la vigilancia en el Sur-Global*, Porrúa, México.

Astorga, Luis (2007), *Seguridad, traficantes y militares*, Tusquets Editores, México.

Auge, Marc (2007), *Por una antropología de la movilidad*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Azaola, Elena (2009), *Crimen, castigo y violencias en México*, CIESAS-FLACSO, México.

Bacarlett Pérez, María Luisa y Nelson Arteaga Botello (2009), "Necropolítica, vida nuda y vigilancia: una lectura sobre la figura de la pobreza en América Latina", en Jorge Arzate Salgado, et al (coordinadores), *Instituciones del bienestar y gestión de la precariedad*, UAEM-Porrúa, México.

Barreda, Gabino (1941), *Estudios*, UNAM, México.

Bartolucci, Jorge (2000), "Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM", en Daniel Cazéz, et al (coordinadores), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad? Tomo III*, UNAM. México.

Bartra, Roger (2000), *La democracia ausente*, Editorial Océano, México.

Baudrillard, Jean (1992), *El intercambio simbólico y la muerte*, Monte Ávila, Venezuela.

_____ (2000), *La pantalla total*, Anagrama, Barcelona.

_____ (2001), *La transparencia del mal*, Anagrama, Barcelona.

Bauman, Zygmunt (2006), *Comunidad*, Siglo XXI Editores, Madrid.

_____ (2008), *Archipiélago de excepciones*, Katz Editores, Buenos Aires.

Bazant, Milada (2002), *En busca de la modernidad, procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*, El Colegio Mexiquense-El Colegio de Michoacán, México.

Beck, Ulrich (2006), *La sociedad del riesgo global*, Siglo XXI Editores, Madrid.

Benítez Manaut, Raúl (2005), "México: doctrina, historia y relaciones cívico-militares a inicios del siglo XXI", en Alberto Aziz Nassif y Jorge Alonso Sánchez (coordinadores), *Globalización, poderes y seguridad nacional*, Porrúa, México.

Beriain, Josetxo (2010), "Necrocomunidades: sacrificio, martirio y suicidio en un tiempo de terror", en Pablo de Marinis, et al (editores), *La comunidad como pretexto*, Anthropos Editorial-UAM Iztapalapa, Barcelona.

Berliner, Carolina et al (2004), *Contra lo inexorable*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Bizberg, Ilán, (1996), "La transformación del régimen político mexicano: entre el pluralismo y el neocorporativismo", en Alberto Aziz Nassif (coordinador), *México: una agenda para fin de siglo*, La Jornada Ediciones-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México.

Boggino, Norberto y Eduardo de la Vega (2006), *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*, Homo Sapiens, Rosario.

Bolz, Norbert (2006), *Comunicación mundial*, Katz Editores, Buenos Aires.

Borjón Nieto, José Jesús (2005), *Cooperación internacional contra la delincuencia organizada transnacional*, INACIPE, México.

Borovinsky, Tomas y Emmanuel Tabú (2009), "Biopolítica y nazismo: una lectura del genocidio moderno", en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Botkin, James et al (1997), *Aprender, horizonte sin límites: informe al Club de Roma*, Editorial Santillana, México.

Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, Editorial Grijalbo, México.

_____ (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, México.

_____ (2001), *Contrafuegos 2*, Anagrama, Barcelona.

Brachet-Márquez, Viviane (1984), "El proceso social en la formación de políticas: el caso de la planificación familiar en México", *Revista Estudios Sociológicos*, México, mayo-diciembre, vol. 2, núm. 5-6.

Braslavsky, Cecilia (1999), *Re-haciendo escuelas*, Santillana, Buenos Aires.

Briceño Ruiz, José (2003), "El ALCA, el nuevo regionalismo y las estrategias de los países latinoamericanos", en María Cristina Rosas (coordinadora), *La OMC y la Ronda de Doha: ¿proteccionismo Vs. desarrollo?* UNAM. México.

Brodersohn, Mario y María Ester Sanjurjo (1978), *Financiamiento de la educación en América Latina*, FCE-BID, México.

Bustelo, Eduardo (2007), *El recreo de la infancia*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Butler, Judith (2006), *Vida precaria*, Paidós, Argentina.

_____ (2010), *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Paidós, Madrid.

Campderrich Bravo, Ramón (2007), *Soberanía, Estado dual, y excepcionalidad: De Carl Schmitt a los Estados Unidos del siglo XXI*, Universidad de Barcelona, Barcelona. Disponible en: <http://www.uv.es/DEFD/15/Campderrich.pdf>.

Caracciolo, Mercedes y María del Pilar Foti (2005), *Economía solidaria y capital social*, Paidós, Buenos Aires.

Carballeda, Alfredo (2007), *La intervención en lo social*, Paidós, Buenos Aires,

- Cardona Sandoval, Rafael (1975), *México y el Club de Roma*, FCE, México.
- Carranza Palacios, José Antonio (1973), *La educación media en México*, Trabajo presentado en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, Suiza, en septiembre de 1973. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res009/txt3.htm.
- Carrillo, Jorge y Arturo Lara (2005), "Coordinación y maquiladoras de cuarta generación: el impacto de las nuevas tecnologías", en Jesús Lechuga Montenegro (coordinador), *Reflexiones acerca de la era de la información (new economics)*, UAM, México.
- Carrión, Iván (2007), "Biopolítica o la crisis del Estado moderno", en Rubén A. Sánchez (editor), *Biopolítica y formas de vida*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Castel, Robert (2004), *La inseguridad social*, Manantial, Buenos Aires.
- Castrejón Diez, Jaime (1985), "Los problemas de la educación superior", en Gilberto Guevara Niebla (compilador), *La crisis de la educación superior en México*, Editorial Nueva Imagen, México.
- _____ (2002), *El bachillerato universitario: importancia, posibilidades y disyuntivas*, UNAM, México. Disponible en: <http://132.247.12.15:10003/archivoCECU/108diez.htm>.
- Castro, Heladio (2007), "La evaluación cualitativa: un activo del Instituto de Educación Media Superior", en *Investigación y Saber Docente*, IEMS-GDF. México.
- Cerecedo Mercado, María Trinidad (2005), *La micropolítica y la gestión escolar*, Taller Abierto-IPN, México.
- Colectivo de autores (2004), "Hilos y tramas: la complejidad de la evaluación", en Isabel Cappelletti (coordinadora), *Evaluación educativa*, Siglo XXI Editores, México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2009), *Manual para la prevención de la trata de personas*, CNDH-OIM, México.
- Commoner, Barry (1975), en Willem L. Oltmans (editor), *Debate sobre el crecimiento*, FCE, México.
- Coombs, Philip H. (1974), "Necesidad de una nueva estrategia del desarrollo educativo", en UNESCO, *El devenir de la educación. Tomo I*, SEP-Setentas, México.
- _____ (1978), *La crisis mundial de la educación*, Ediciones Península, Barcelona.
- Connolly, Priscilla (1997), "La reestructuración económica y la Ciudad de México", en René Coulomb y Emilio Duhau (coordinadores), *Dinámica urbana y procesos sociopolíticos*, CENVI-UAM, México.
- Cortés Palmeño, Gustavo (2007), "Posibilidades didácticas en la creación de un texto autobiográfico", en *Cuaderno de Apoyo a la Docencia 5*. IEMS. México.
- Costa i Cámara, Sandra y Esther Gil Pasamontes (2008), "Los planes comunitarios y otras acciones sociales en el territorio: una mirada socioeducativa", en Pilar Heras i Trias (coordinadora), *La acción política desde la comunidad*, Editorial Graó, Barcelona.
- Cragolini, Mónica (2009), "Nietzsche y la biopolítica: el concepto de vida en la interpretación de Esposito", en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica* Anthropos Editorial, Barcelona.
- Crouch, Colin (2004), *Posdemocracia*, Taurus, México.

Crovi Druetta, Delia y Cristina Girardo (2001), *La convergencia tecnológica en los escenarios laborales de la juventud*, UNAM, México.

Cuadra, Héctor (1998), "El modelo normativo de la rectoría económica del Estado. 1917-1987", en INEHRM, *México 75 años de Revolución. Política II*, FCE, México.

Cunjama López, Emilio Daniel (2008), *¡Tolerancia cero!* INACIPE, México. Disponible en: <http://www.inacipe.gob.mx/index.php?option=comcontent&view=article&id=166&itemid=8>

Chávez Becker, Carlos (2005), "Sociedad civil y tercer sector en la discusión del segundo circuito de la política", en Benjamín Arditi (coordinador), *¿Democracia post-liberal?* UNAM, México.

Chinchillas Chávez, José Jorge (1991), "Capacidad de respuesta del nivel medio superior ante el TLC", en *Historia y porvenir de México ante el Tratado de Libre Comercio*, IPN, México.

Dávila Flores, Alejandro (2002), "Smart Borders y seguridad nacional después del 11 de septiembre: ¿toma de decisiones inteligentes?", en María Cristina Rosas (coordinadora), *Terrorismo, democracia y seguridad*, UNAM-Editorial Quimera, México.

De Alba, Alicia (1990), "Educación: discursos y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales de la educación", en Patricia Ducoing Watty y Azucena Rodríguez Ousset (compiladoras), *Formación de profesionales de la educación*, UNAM-UNESCO-ANUIES, México.

De la O, María Eugenia (2006), "Del norte al sur: expansión territorial, fuerza de trabajo y comportamiento laboral de la maquiladora en México", en Kevin J. Middlebrook y Eduardo Zepeda (coordinadores), *La industria maquiladora de exportaciones: ensamble, manufactura y desarrollo económico*, UAM, México.

De la Peña, Sergio (1983), "Requisitos de la planificación: un enfoque histórico", en Miguel Wionczek (selección de textos), *La sociedad mexicana, presente y futuro*, FCE, México.

De Toledo, Camille (2008), *Punks de boutique*, Editorial Almadía, Oaxaca.

De Sélys, Gérard (2003), "La escuela, gran mercado del siglo XXI", en Le Monde Diplomatique, *La educación no es una mercancía*, Editorial Aún Creemos en los Sueños, Santiago de Chile.

Delfín Madariaga, María de las Nieves y Paulino Preciado Babb (2006), "Diseño y construcción de objetos a partir de una visión Matemática-Plástica con motivo de Día de Muertos", en *Cuadernos de Apoyo a la Docencia 2*, IEMS, México.

Diario de los Debates de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2006), Segundo receso del tercer año de ejercicio, año 3, núm. 2, 9 de mayo de 2006.

Diario de los Debates de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2009), Primer receso del tercer año de ejercicio, año 3, núm. 8, 25 de febrero de 2009.

Díaz Barriga, Ángel (1996), *Ensayos sobre la problemática curricular*, Trillas, México.

_____ (1997), "El prestigio de las palabras en el discurso pedagógico", en CESU, *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, Editorial Dilemas, México.

_____ (2002), "Curriculum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos", en Ian Westbury (compilador), *¿Hacia dónde va el curriculum?*, Ediciones Pomares, Girona.

_____ (2002), *Didáctica y Curriculum*, Paidós, México.

Díaz Marzá, Marco (2007), "De la nuda vida como forma de vida o de la aporía de la política moderna", *ÉNDOXA, Series filosóficas*, Madrid, UNED, núm. 22.

Díaz Villa, Mario (2005), "Presentación", en René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño (compiladores), *Flexibilidad académica en las instituciones de educación superior*, UAEM-UAEM-Porrúa, México.

Diccionario de las ciencias de la educación (1995), Editorial Santillana, México.

Dirección General de Planeación Educativa, SEP (1984), *Antecedentes y experiencias de la descentralización educativa*, Ponencia presentada en el Curso de Capacitación Municipal, en Chilpancingo Guerrero del 6 al 8 de octubre de 1983. Gaceta Mexicana de Administración Pública y Municipal, México, octubre-marzo, núm. 12-13.

Dubet, François (2005), *La escuela de las oportunidades*, Editorial Gedisa, Barcelona.

_____ (2006), *El declive de la institución*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Duclos, Denis (2005), *El negocio del miedo permanente*. Le Monde Diplomatique, agosto, número 55, Chile.

Dupuy, François (2006), *La fatiga de las elites. El capitalismo y sus ejecutivos*. Manantial. Buenos Aires.

Durán Romero, Gemma (2005), "Recursos naturales, medio ambiente y desarrollo sostenible", en José Manuel García de la Cruz y Gemma Durán Romero (coordinadores), *Sistema económico mundial*, Thomson Editores, Madrid.

Durand Ponte, Víctor Manuel (2010), *Desigualdad social y ciudadanía precaria: ¿estado de excepción permanente?*, Siglo XXI Editores-UNAM, México.

Duschatsky, Silvia (2005), "Formas de habitar la fluidez: subjetividad de la juventud en el discurso mediático", en Tanius Karam (compilador), *Mirada a la ciudad desde la comunicación y la cultura*, UACM, México.

Dussel, Inés (2006), "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en Emilio Tenti Fanfani (compilador), *El oficio del docente*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Eisner, Elliot W. (1989), "Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?", en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (compiladores), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ediciones Akal, Madrid.

El Colegio de México (1981), *Dinámica de la población de México*. FCE-COLMEX, México.

Esposito, Roberto (2009), *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, Herder Editorial, España.

Farfán Cabrera, Teresa y Javier Meza (2006), "Giorgio Agamben o la erudición crítica del genealogista", *Argumentos*, UAM-Xochimilco, México, septiembre-diciembre, año/vol. 19, núm. 052. Disponible en: <http://redalib.uaemex.mx>.

Farías Mackey, Luis (2010), "El ruido y el llanto. Vivir en México en tiempos de guerra fallida". *Revista METAPOLÍTICA*, México, julio-septiembre, vol. 14, núm. 70.

Fernández Aguerre, Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar*, El Colegio de México, México.

Ferrari, Juan Carlos (1975), *La energía y la crisis del poder imperial*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Filmus, Daniel (2005), "Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral", en Bernardo Kliksberg (compilador), *La agenda ética pendiente de América Latina*, FCE-BID, Buenos Aires.

Finkelkraut, Alain (1982), *La nueva derecha norteamericana*, Anagrama, Barcelona.

_____ (1987), *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona.

_____ (1998), *La humanidad perdida*, Anagrama, Barcelona.

_____ (2001), *La ingratitud*, Anagrama, Barcelona.

Fistetti, Francesco (2004), *Comunidad*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Fitoussi, Jean-Paul y Pierre Rosanvallon (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Manantial, Buenos Aires.

Flores Crespo, Pedro (2009), *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*, UNAM, México.

Follari, Roberto (2008), *La selva académica*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Foucault, Michel (1996), *Genealogía del racismo*, Editorial Altamira, Argentina.

_____ (1999), *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Siglo XXI Editores, México.

_____ (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, Paidós, Barcelona.

_____ (2008), *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Fuentes Molinar, Olac (1985), "El Estado y la educación superior", en Gilberto Guevara Niebla (compilador), *La crisis de la educación superior en México*, Editorial Nueva Imagen, México.

Gadotti, Moacir (1998), *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI Editores, México.

_____ (2003), *Perspectivas actuales de la educación*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Gago Huguet, Antonio (1985), *Algunos problemas de la educación superior*, Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Nacional de Orientación Educativa, México.

Galbraith, John Kenneth (1994), *Un viaje por la economía de nuestro tiempo*, Editorial Ariel, Barcelona.

García Camacho, Trinidad (2001), "La calidad en la educación media superior", en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coordinadores), *Educación Media Superior, Aportes*, UNAM-CCH, México.

García de la Cruz, José Manuel (2005), "La globalización económica", en José Manuel García de la Cruz y Gemma Durán Romero (coordinadores), *Sistema económico mundial*, Thomson Editores, Madrid.

García Reyes, Miguel y Gerardo Ronquillo Jarillo (2005), *Estados Unidos, petróleo y geopolítica*, Plaza y Valdés, México.

Garzón Bates, Mercedes (2001), *www.la_ciber_ética.com*, Editorial Torres Asociado, México.

Gavin Marshall, Andrew (2010), *Controlando la economía global: Bilderberg, la Comisión Trilateral y la Reserva Federal*. Disponible en: <http://decepcionobama.blogspot.com/2010/03/controlando-la-economia-global.html>

- Gentili, Pablo (2007), *Desencanto y utopía*, Homo Sapiens, Rosario.
- Giroux, Henry (2003), *La inocencia robada*, Morata, Madrid.
- Glazman Nowalski, Raquel (2001), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Paidós, México.
- Glucksmann, André (1993), *El undécimo mandamiento*, Ediciones Península, Barcelona.
- _____ (2001), *La tercera muerte de Dios*, Editorial Kairós, Barcelona.
- Glucksmann, André y Raphaël (2008), *Mayo del 68*, Ediciones Santillana, México.
- Gluz, Nora (2005), "La construcción socio-educativa del becario en un contexto de asistencialismo", en Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coordinadoras), *Desigualdad educativa*, Noveduc, Buenos Aires.
- Gobierno de la República (2005), *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México: Informe de Avance 2005*. Gabinete de Desarrollo Humano y Social, México.
- Gobierno del Distrito Federal (2006), *La Política Social del Gobierno del Distrito Federal. 2000-2006*, SDS-GDF, México.
- _____ (2007), "Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal 2007-2008. *Boletín 023-07*.
- _____ (2007), "Avances del programa 'Estímulos al Bachillerato Universal 2007-2008'", *Boletín 041-07*, SEDF-GDF, México.
- _____ (2007), *Programa Institucional de Desarrollo 2007-2012*, GDF. México.
- _____ (2007), *Programa General de Desarrollo Social del Distrito Federal 2007-2012*. GDF. México.
- _____ (2009), *Boletín 001-09*, SEDF-GDF, México.
- _____ (2009), *Boletín 004-09*, SEDF-GDF, México.
- Gómez Sollano, Marcela (2001), "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en Marcela Gómez y Bertha Orozco (coordinadoras), *Pensar lo educativo*, Plaza y Valdés Editores, México.
- González-Aragón Castellanos, Jorge (2006), "La transición de la planeación territorial en México", en María Castrillón Romón y Jorge González-Aragón Castellanos (coordinadores), *Planificación territorial y urbana: investigaciones recientes en México y España*, Universidad de Valladolid-UAM, Valladolid.
- González Casanova, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ediciones Era, México.
- González de la Rocha, Mercedes (2007), "Espirales de desventaja: pobreza, ciclo vital y aislamiento", en Gonzalo A. Saraví (editor), *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Prometeo Libros-CIESAS, Buenos Aires.
- González Faraco, J. C, Luzón, A. y Torres, M. (2009), "Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, núm. 1.
- González Valenzuela, Juliana (2008), "¿Qué ética para la bioética?", en Juliana González (coordinadora), *Perspectivas bioéticas*, FCE-UNAM-CNDH, México.

González Vidaurri, Alicia y Augusto Sánchez Sandoval (2008), "Del Estado del No-Derecho al 'Derecho' del Estado terrorista", en Augusto Sánchez Sandoval (coordinador), *Control social, económico-penal en México*, UNAM, México.

Gorz, André (2003), *Misérias del presente, riqueza de lo posible*, Paidós, Buenos Aires.

Gowan, Peter (2000), *La apuesta por la globalización*, Ediciones Akal, Madrid.

Guevara Niebla, Gilberto (1998), "La academia de un protagonista", en *Pensar el 68*. Ediciones Cal y Arena, México.

_____ (2009), "1968 y la democracia", en Salvador Martínez Della Rocca (compilador), *Voces y ecos del 68*, Miguel Ángel Porrúa, México.

Gutiérrez Gómez, Rubén (2001), "Planeación y orientación educativa desde una visión histórica y contextual: el caso de la UAEM", Instituto Tecnológico de Toluca, *Tiempo de Educar*, enero-julio, vol. 3, núm. 005.

Gutiérrez Serrano, Norma (1998), "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, enero-junio, vol. 3, núm. 5.

Heller, Ágnes y Ferenc Fehér (1995), *Biopolítica*, Ediciones Península, Barcelona.

Hettne, Björn (2003), "El nuevo regionalismo y el retorno a lo político", en María Cristina Rosas (coordinadora), *La OMC y la Ronda de Doha: ¿proteccionismo Vs. desarrollo?* UNAM, México.

Hidalgo Capitán, Antonio Luis (2011), *Economía política del desarrollo. La construcción retrospectiva de una especialidad académica*, Universidad de Huelva. España. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M1_Lecturas/M1_S1a_JuanArancibia.pdf.

Hiernaux-Nicolas, Daniel (2003), "Dinámicas metropolitanas y reestructuración de la región centro de México: ¿hacia la metápoli?", en Diana R. Villareal, et al (coordinadores), *Dinámicas metropolitanas y estructuración territorial*, UAM, México.

Hinkelammert, Franz (2004), *Estancamiento dinámico y exclusión en la economía mundial*, en Luis J. Álvarez (coordinador), *Un mundo sin trabajo*, Editorial Dríada, México.

Höffe, Otfried (2007), *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo*. Katz Editores, Buenos Aires.

Ibarrola, María de (2004), "La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan (compiladores), *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO, Santiago de Chile.

Ibarrola, María de y María Gallart (1994), *Democracia y productividad. Desafíos para una nueva educación media en América Latina*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo /OREALC-UNESCO. Lecturas de Educación y Trabajo 2. Chile-Argentina-México.

IEMS (1999), *Preparatoria Iztapalapa I*, IEMS-GDF, México.

_____ (2001), *La Tutoría en el SBGDF*, IEMS-GDF, México.

_____ (2001), *La evaluación del aprendizaje*, IEMS-GDF, México.

_____ (2002), *Propuesta Educativa*, IEMS-GDF, México.

_____ (2002), *Programa de Música*. IEMS-GDF, México.

- _____ (2002), *Programa de Lengua y Cultura Náhuatl*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2004), *Percepción de los estudiantes del SBGDF relacionado con la tutoría, la evaluación y el proceso de aprendizaje*, IEMS-GDF, México. Documento de Trabajo.
- _____ (2004), *Síntesis del Diagnóstico Pedagógico del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*, IEMS-GDF, México. Documento de Trabajo.
- _____ (2004), *Informe del proceso de revisión y ajuste de los programas de estudio del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*, Dirección Académica, IEMS-GDF. México.
- _____ (2004), *Programa de estudios de Historia*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2004), *Programa de Estudios de Lengua y Literatura*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2004), *Programa de Estudios de Matemáticas*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2005), *Guía de Trabajo Académico de la Academia de Planeación y Organización del Estudio*, IEMS-GDF, México. Documento de trabajo.
- _____ (2005), *La Evaluación de los Aprendizajes. De los criterios a los procesos educativos*, IEMS-GDF, México. Documento de Trabajo.
- _____ (2005), *Taller: Evaluación de los aprendizajes*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2005), *Protocolo para la atención del seguimiento y acompañamiento de estudiantes del SBGDF*, IEMS-GDF, México. Documento de trabajo.
- _____ (2005), *Informe sobre factores de riesgo y ausencia escolar, Semestre 2005-2006 A, Plantel GAM I*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2005), *Informe de ausencia escolar de estudiantes del primer ciclo del plantel Azcapotzalco. Semestre 2005-2006 A*, IEMS-GDF, México. Documento de trabajo.
- _____ (2005), *La tutoría y la evaluación en los procesos formativos*, IEMS-GDF, México. Documento de trabajo.
- _____ (2005), *Programa de Atención Tutorial*, IEMS-GDF, México. .
- _____ (2006), *Proyecto Educativo*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2006), *Informe de gestión 2004-2006, Dirección Académica*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2006), *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2006), *Memoria de Actividades 2000-2005*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2006), *Taller: Registro de la evaluación de los aprendizajes*, IEMS-GDF, México. Documento de Trabajo.
- _____ (2007), *Circular Número: SE/IEMS/DF/C-005/2007*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2007), *Boletín Informativo*, 1 de agosto de 2007, vol. III, núm. 40, IEMS-GDF, México.
- _____ (2007), *Boletín Informativo*, Edición Especial. 1ro de agosto de 2007, IEMS-GDF, México.
- _____ (2008), *Boletín Informativo*, 1 de diciembre de 2008, vol. III. núm. 76, IEMS-GDF, México.

- _____ (2008), *Ser y Hacer*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2008), *Subdirección de Seguimiento y Acompañamiento Tutorial*, IEMS-GDF, México. Documento de trabajo.
- _____ (2008), *Informe de Actividades, marzo 2007-marzo 2008*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2008), *Programa Institucional de Tutorías*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2009), *Informe de Actividades 2008-2009*, IEMS-GDF, México.
- _____ (2009), *Primer Taller de Evaluación Formal de los Programas de Estudio*, Semestre 2009–2010 A, IEMS-GDF México. Documento de trabajo.
- _____ (2009), *Boletín Informativo*, Edición Especial. 1ro de enero de 2009, IEMS-GDF, México.
- _____ (2009), *Puntos Básicos para el Trabajo de 2009-2010 B*, IEMS-GDF, México. Disponible en: www.iems.gob.df.mx.
- _____ (2010), *Plan de Trabajo Académico 2010 A-2011 B*, IEMS-GDF, México. Disponible en: www.iems.gob.df.mx.
- _____ (2010), *Boletín IEMS*, IEMS-GDF, vol., IV, núm. 98, México. Igartúa, Santiago, “Cárceles para llenar”. Revista *Proceso*. Núm. 1781. 19 de diciembre de 2010.
- Imai, Masaaki (1989), *Kaizen*, Compañía Editorial Continental, México.
- INEGI (1995), *Distrito Federal. Resultados Definitivos; Tabulados Básicos. Censo de Población y Vivienda*, México.
- Jaeger, Werner (1983), *Paideia*, FCE, México.
- _____ (1984), *Aristóteles*, FCE, México.
- Jiménez Vázquez, Raúl (2011), “La mano que mece la cuna”, *Revista Siempre*, México, enero, núm. 3004, año LVII.
- Jusidman, Clara (2002), “La política social de la administración Cárdenas-Robles en el Distrito Federal”, en Lucía Álvarez et al (coordinadores), *¿Una ciudad para todos?*, UAM-CONACULTA-INAH, México.
- _____ (1998), entrevista, *Revista electrónica Rino*, México, noviembre, núm. 29.
- Kaminsky, Gregorio (2001), “Escuelas en escena”, en Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin (coordinadoras), *¿Dónde está la escuela?*, Manantial, Buenos Aires.
- Kantor, Débora (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina (2009), “Destinos escolares en sociedades miserables”, en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (coordinadoras), *La escuela media en debate*, Manantial, Buenos Aires.
- Kent. Rollin (1990), *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Editorial Patria Nueva Imagen, México.
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez (1999), “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *un siglo de educación en México II*, FCE, México.

- King, Alexander (1975), en Willem L. Oltmans (editor), *Debate sobre el crecimiento*, FCE, México.
- Klare, Michael T. y Peter Kornbluh (1990), *Contrainsurgencia, proinsurgencia y antiterrorismo en los 80*, Editorial Grijalbo, México.
- Klinenberg, Erik (2001), *Patrullas amigables en Chicago*, Le Monde Diplomatique, junio, núm. 9, Chile.
- Kurnitzky, Horst (2001), *Retorno al destino. La liquidación de la sociedad por la sociedad misma*, Editorial Colibrí, México.
- Larroyo, Francisco (1981), *Historia comparada de la educación en México*, Editorial Porrúa, México.
- Laski, Harold J. (1979), *El liberalismo europeo*, FCE, México.
- Latapí Sarre, Pablo (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, Editorial Nueva Imagen, México.
- _____ (2008), *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006)*, FCE, México.
- Lévinas, Emmanuel (2000), *Ética e infinito*, La Balsa de la Medusa, Madrid.
- Lévy, Bernard-Henri (1995), *La pureza peligrosa*, Editorial Espasa Calpe, Madrid.
- Lewkowicz, Ignacio (2004), *Pensar sin Estado*, Paidós, Buenos Aires.
- Lewontin, R.C., Steve Rose y León Kamin (1991), *No está en los genes: racismo, genética e ideología*, Editorial Grijalbo, México.
- Ley General de Educación (2000), Editorial PAC, México.
- Lipovetsky, Gilles (2002), *Metamorfosis de la cultura liberal*, Anagrama, Madrid.
- Lisboa Bacha, Edmar y Miguel Rodríguez Mendoza (1986), "El FMI y el Banco Mundial. Un memorándum Latinoamericano", en Sela, *El FMI, el Banco Mundial y la crisis latinoamericana*, Siglo XXI Editores, México.
- Lozada, Martín (2000), *Policías privadas: el nuevo poder*, Le Monde Diplomatique, mayo, núm. 11, Chile.
- Lozano, Martín (1996), *El nuevo orden mundial*, Alba Longa Editorial. España. Disponible en: <http://albalonga.tripod.com/AlbaLonga/index.htm/INDICE>.
- Luengo González, Enrique (2003), *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá, Colombia. Disponible en: http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf
- Lyotard, Jean-Francois (1998), *La condición posmoderna*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- MacBride, Sean (1980), *Un solo mundo, voces múltiples*, UNESCO-FCE, México.
- Makowski, Sara (2010), *Jóvenes que viven en la calle*, UAM-Siglo XXI Editores, México.

- Marramao, Giacomo (2006), *Pasaje a occidente*, Katz Editores, Buenos Aires.
- Martineau, Sheila (2004), "Una amistad peligrosa: el movimiento eugenista y el Estado educativo", en Juanita Ross Epp y Alisa M. Watkinson (directoras), *La violencia en el sistema educativo*, Editorial La Muralla, Madrid.
- Martínez, Miguel Ángel (2011), "Bachillerato: una opción plural para los jóvenes", *Revista Educación 2001*, México, septiembre, núm. 196.
- Martínez Arango, María del Socorro (2006), "La Tutoría", en *Cuaderno de Apoyo a la Docencia 1*. IEMS, México.
- Martínez Jiménez, Alejandro (1998), "Educación y desarrollo: contextualización para su estudio en México (1965-1995)", en Jorge E. Brenna y José Luis Cisneros (compiladores), *Investigación sociológica II*, UAM-Xochimilco, México.
- Martínez Rizo, Felipe (2001), "Reformas educativas, mitos y realidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, septiembre-diciembre, núm. 27, México. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>.
- Massolo, Alejandra (1989), "Reestructuración industrial, descentralización y reforma municipal", en René Coulomb y Emilio Duhau (coordinadores), *Políticas urbanas y urbanización de la política*, UAM, México.
- Mattelart, Armand (2003), *La Sociedad de la Información: el enfrentamiento entre proyectos de la sociedad*. Exposición en la VI Conferencia Internacional 'Los retos de México ante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información', celebrada en el Senado de la República en mayo de 2003. Disponible en: (http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/67-02ArmandMattelart.pdf).
- _____ (2009), *Un mundo vigilado*, Paidós, Barcelona.
- Matteucci, Nicola (2007), "Dictadura soberana y soberanía popular", en Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (coordinadores), *Diccionario de política*, Siglo XXI Editores. México.
- Mattick, Paul (1985), *Marx y Keynes*, Ediciones Era, México.
- Mazzotti Pabello, Giovanna (2008), *Una perspectiva organizacional para el análisis de las redes de organizaciones civiles del desarrollo sustentable*, UAM-Universidad Veracruzana, México.
- Mazoyer, Frank (2001), *El próspero mercado de la vigilancia*, Le Monde Diplomatique, octubre, núm. 13. Chile.
- Medina Martínez, Sara Rosa (1996), *Educación y modernidad*, UASLP-Editorial Universitaria Potosina, México.
- Medrano, José Luis (2009), *Reflexión para una revisión de planes y programas de estudio en el IEMS*, Carta a Axel Didrikson, Secretario de Educación del Distrito Federal. México.
- Méndez, Luis H. (2005), *Ritos de paso trancos: el territorio simbólico maquilador fronterizo*, Ediciones y Gráficos Eón-UAM. México.
- Mendiola Gonzalo, Ignacio (2009), "La bio(tanato)política moderna y la producción de disponibilidad", en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Anthropos Editorial, Barcelona.
- Meneses Morales Ernesto (1999), "El saber educativo", en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un siglo de educación en México. II*, FCE, México.

Mercado Maldonado, Ruth (1995), "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas", en Elsie Rockwell (coordinadora), *La escuela cotidiana*, FCE, México.

Moctezuma Barragán, Esteban (1993), *La educación pública frente a las nuevas realidades*, FCE, México.

Modonesi, Massimo (2003), *La crisis histórica de la izquierda socialista mexicana*, UACM, Casa Juan Pablos, México.

_____ (2008), *El Partido de la Revolución Democrática*, Nostra Ediciones, México.

Moloeznik, Marcos Pablo (2004), "(In) seguridad pública y narcotráfico en tiempos de transición", en Jean Rivelois, et al (coordinadores), *Criminalización de los poderes, corrupción y tráfico de drogas*, Universidad de Guadalajara, México.

Monroy Alvarado, Germán (2008), *Una visión personal de la historia del desarrollo de sistemas en México 1955-1992*, México. Disponible en: <http://www.ingenieria.unam.mx/amcs/documentos/2011/AMCS%20HISTORIA%20SISTEMAS%20ENMEXICO%20GERMAN%20MONROY.pdf>.

Monroy Alvarado, Germán y Jaime Jiménez Guzmán (2008), *Historia del desarrollo de sistemas en México*, Conferencia presentada en la 3ª Reunión Regional de Pensamiento y Prácticas de Sistemas en el Complejo Ambiente Global y Latinoamericano, organizada por la Asociación Latino Americana de Sistemas, México.

Montemayor, Carlos (2010), *La violencia de Estado en México*, Random House Mondadori, México.

Múnera Ruiz, Leopoldo (2008), "Normalidad y excepcionalidad en la política", en Leopoldo Múnera Ruiz (editor), *Normalidad y excepcionalidad en la política (Schmitt, Agamben, Zizek y Virno)*, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Navarro Leal, Marco Aurelio (1987), *El análisis de sistemas y la crisis permanente de la educación*. ANUEIS, abril-junio, vol. XVI (2), núm. 62, Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res062/txtl.ktm.

Nietzsche, Friedrich (1998), *La voluntad de poderío*, Editorial EDAF, Madrid.

Nirenberg, Olga (2006), *Participación de adolescentes en proyectos sociales*, Paidós, Buenos Aires.

Nisbet, Robert (1996), *Historia de la idea de progreso*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Noël, Bernard (1996), *La castración mental*, Editorial Aldus, México.

Nora Simón y Alain Minc (1981), *La informatización de la Sociedad*, FCE, México.

Ochman, Marta (2002), "La justicia supranacional y el mito de la soberanía", en Marcela Suárez Escobar (coordinadora), *Impunidad. Aproximaciones al problema de la injusticia*, UAM, México.

Olaso, Francisco (2010), "México asciende a estado de guerra". *Revista Proceso*, México, noviembre, núm. 1778.

Olliver, Bruno (2001), *Internet, multimedios. ¿Qué cambia en realidad?*, ILCE, México.

Oliveira de Barros Leal, César (2002), "Una visión de la realidad penitenciaria en México", *Revista de Ciencias Penales Iter Criminis*, INACIPE, México, marzo, núm. 2, segunda época.

Oliver Olmo, Pedro (2009), "Prisionización y bioprotesta", en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Ornelas, Carlos (2001), "Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios", en Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y políticas educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, Editorial Santillana, México.

_____ (2008), *Política, poder y pupitres*, Siglo XXI Editores, México.

_____ (2008), *El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 13, núm. 37. 454.

Orozco Fuentes, Bertha (2001), "Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista", en Marcela Gómez y Bertha Orozco (coordinadoras), *Pensar lo educativo*, Plaza y Valdés Editores, México.

Ortega, Francisco (2005), "La abstracta desnudez de ser únicamente humano. Racismo y biopolítica en Hannah Arendt y Michel Foucault", en Javier Ugarte Pérez (compilador), *La administración de la vida*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Ortega Olivares, Mario (1997), "La experiencia productiva toyotista y la salud obrera", en José Luis Cisneros et al (compiladores), *Investigación sociológica*. UAM, México.

Pacheco, Laura Emilia (2009), "Jóvenes y delincuencia. El silencio del viento", *Revista Proceso*. Edición Especial, México, septiembre, núm. 26.

Pacho, Julián (2005), *Positivismo y darwinismo*, Akal Ediciones, Madrid.

Pallán Figueroa, Carlos (2001), "Orígenes y desarrollo de la planeación institucional", en Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor a Pablo Latapí*. Editorial Santillana, México.

Pasquino, Gianfranco (2007), "Gobernabilidad", en Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (coordinadores), *Diccionario de Política*, Siglo XXI Editores, México.

Peñaloza, Pedro José (2010), *La juventud mexicana: una radiografía de su incertidumbre*, Porrúa, México.

Pérez Gómez, Ángel (1989), "Modelos contemporáneos de evaluación", en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (compiladores), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ediciones Akal, Madrid.

_____ (2008), "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid.

Perrenoud, Philippe (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.

_____ (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Editorial Graó, Barcelona.

_____ (2004), "La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo o cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso", en Simone Rychen, Dominique y Laura Hersh Salganik (coordinadoras), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE, México.

_____ (2008), *La evaluación de los alumnos*, Colihue, Buenos Aires.

Peschard, Jacqueline (1987), "Los procesos electorales y sus repercusiones políticas (1982-87)", en Germán Pérez y Samuel León (coordinadores), *17 ángulos de un sexenio*, Plaza y Valdés, México.

Petras, James (2005), *El nuevo orden criminal*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Petrella, Riccardo (2003), "Cinco trampas tendidas a la educación", en *Le Monde Diplomatique*, *La educación no es una mercancía*, Editorial Aún Creemos en los Sueños, Santiago de Chile.

Pineda Contreras, Miguel Ángel (2003), *La política social del primer gobierno electo en el Distrito Federal*, tesis de maestría, UAM, México.

Pinto, Aníbal (1991), "El pensamiento de la CEPAL y su evolución", en José Valenzuela Feijóo (selección de textos), *América Latina: una visión estructuralista*, Facultad de Economía-UNAM, México.

Pizano Salazar, Diego (1980), *Algunos creadores del pensamiento económico contemporáneo*, FCE, México.

Pizzorno, Alessandro (1999), "Foucault y la concepción liberal del individuo", *Michel Foucault, filósofo*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Popkewitz, Thomas y Miguel Pereyra (1993), "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países", en Thomas Popkewitz (compilador), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Ediciones Pomares, Barcelona.

Porlán Ariza, Rafael (2003), "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", en Porfirio Morán Oviedo (compilador), *Docencia e investigación en el aula*, CESU-UNAM, México.

Prawda, Juan (1985), *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Editorial Grijalbo, México.

_____ (1989), *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, Editorial Grijalbo, México.

_____ (2004), *Métodos y modelos de Investigación de Operaciones*, Limusa, México.

Prawda, Juan y Gustavo Flores (2001), *México educativo revisitado*, Editorial Océano, México.

Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, SHCP, México.

Puiggrós, Adriana (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Alianza Editorial, México.

Ramírez Parra, María Eugenia (2006), "Comercio sexual y globalización de la trata de mujeres y niños en la frontera sur mexicana. Aspectos y retos culturales", en Lourdes Arizpe (coordinadora), *Retos culturales de México frente a la globalización*, Porrúa, México.

Ramírez Saiz, Juan Manuel (1987), "El Movimiento Urbano Popular (MUP) en la administración de Miguel de la Madrid", en Germán Pérez y Samuel León (coordinadores), *17 ángulos de un sexenio*, Plaza y Valdés, México.

Ramonet, Ignacio (2003), *Vigilancia total*, *Le Monde Diplomatique*, agosto, núm. 33, Chile.

_____ (2004), *Antiterrorismo*, *Le Monde Diplomatique*, marzo, núm. 39, Chile.

Ramos, José María (2007), "De la modernización administrativa a la nueva gestión pública en México: algunas experiencias y retos", en Luis Enrique Concepción Montiel y Cuauhtémoc

López Guzmán (coordinadores), *El desafío de la consolidación democrática en México: propuestas y perspectivas*, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali.

Refingo, Alamabeatriz (2006), "La sociedad de la información: un nuevo tipo de sociedad", en Estela Morales Campos (coordinadora), *Infodiversidad y cibercultura: Globalización e información en América Latina*, Alfagrama Ediciones, Buenos Aires.

Ridley, Matt (2006), *Genoma*, Taurus, México.

Rifkin, Jeremy (2004), "Tiempo libre para disfrutarlo o hacer filas de desempleados", en Luis J. Álvarez (coordinador), *Un mundo sin trabajo*, Editorial Driada, México.

Rincón Gallardo, Gilberto (1999), *A contracorriente*, Centro de Estudios para la Reforma del Estado, México.

Rivera Castro, Faviola (2010), "Laicidad y Estado laico", en Patricia Galeana (coordinadora), *Secularización del Estado y la sociedad*, Siglo XXI Editores, México.

Rivera M., Guadalupe (1970), "Los recursos humanos", en Escuela Nacional de Economía, *Bases para la planeación económica y social de México*, Siglo XXI Editores, México.

Rivero Franyutti, Agustín (2006), "Posibilidades del producto-meta", en *Cuaderno de Apoyo a la Docencia 1*. IEMS. México.

Rogel Salazar, Rosario (2004), *Los laberintos de la descentralización educativa*, UAEM-Ediciones Gernika, México.

Rojas Moreno, Ileana (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, Ediciones Pomares, México.

_____ (2008), *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, SUAFyL-UNAM, México.

Rosanvallón, Pierre (1995), *La nueva cuestión social*, Manantial, Buenos Aires.

_____ (2007), *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*, Manantial, Buenos Aires.

Rubio, Luis, Beatriz Magaloni y Edna Jaime (2007), *A la puerta de la ley*, Editorial Cal y Arena, México.

Ruiz Cabañas, Miguel (1993), "La campaña permanente de México: costos, beneficios y consecuencias", en Peter H. Smith (compilador), *El combate a las drogas en América*, FCE, México.

Ruiz Muñoz, María Mercedes (2009), *Otra educación*, Universidad Iberoamericana-CREFAL, México.

Ruiz Valerio, José y Everardo Díaz Gómez (2007), "Populismo, demandas democráticas y poder político", en Enrique Concepción y Cuauhtémoc López (coordinadores), *El desafío de la consolidación democrática en México*, UABC-Porrúa, Mexicali.

Saxe Fernández, John (1991), "La doctrina de las áreas económicas amplias. Su relevancia para México", en Javier Delgado y Diana R. Villareal (coordinadores), *cambios territoriales en México: Exploraciones recientes*, UAM, México.

Sacristán, Gimeno (1989), "La evaluación en la enseñanza", en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (compiladores), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ediciones Akal, Madrid.

_____ (1997), *La pedagogía por objetivos*, Morata, Madrid.

- _____ (2003), *El alumno como invención*, Morata, Madrid.
- _____ (2008), "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid.
- Sales Heredia, Renato (2001), "La falacia readaptadora", *Revista de Ciencias Penales Iler Criminis*. INACIPE, México, diciembre, núm. 1. Segunda época.
- Santamaría Fidalgo, Jesús (2005), "La financiación internacional del desarrollo", en José Manuel García de la Cruz y Gemma Durán Romero (coordinadores), *Sistema económico mundial*, Thomson Editores, Madrid.
- Sartori, Giovanni (1965), *Aspectos de la democracia*, Editorial Limusa-Wiley, México.
- Sartori, Giovanni y Gianni Mazzoleni (2007), *La tierra explota*, Taurus, México.
- Sassen, Saskia (2011), *Ciudad global y la lógica de expulsar*, Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona. Barcelona. Disponible en: (<http://www.cccb.org>)
- Schmitt, Carl (2001), "Teología política I", en Héctor Orestes Aguilar (prólogo y selección de textos), *Carl Schmitt, Teólogo de la política*, FCE, México.
- Schneider, Michel (2002), *Músicas nocturnas*, Paidós, Barcelona.
- Schwab, J. (1989), "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum", en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (compiladores), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ediciones Akal, Madrid.
- Secretaría de Gobernación (2011), *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, Diario Oficial 18 de agosto de 2011, México. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- Secretaría de Programación y Presupuesto (1988), *Descentralización*, Cuadernos de renovación nacional-FCE, México.
- Semo, Enrique (2003), *La Búsqueda*, Editorial Océano, México.
- Sennett, Richard (2006), *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona.
- _____ (2007), *La cultura del nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.
- SEP (1989), *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, SEP, México.
- _____ (2008), *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEMS-SEP, México. Disponible en: http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf.
- _____ (2010), *Comunicado 201*. Disponible en: <http://sep.gob.mx/wb/sep1/bol2010809>
- Serra, María Silvia (2007), "Pedagogía y metamorfosis", en Ricardo Baquero et al (compiladores), *Las formas de lo escolar*, Del Estante, Buenos Aires.
- Serra, Rojas, Andrés (1984), *Ciencia política*, Porrúa, México.
- Shugurensky, Daniel y Carlos Alberto Torres (2001), "La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista". *Perfiles Educativos*, UNAM, México, tercera época, año/vol. XXIII, núm. 092.

Silva Pérez, Agustín (2006), "El afecto, la cordialidad, los conocimientos previos y la no exclusión académica", en *Cuaderno de Apoyo a la Docencia* 3. IEMS, México.

Silveira Gorski, Héctor e Iñaki Rivera Beiras (2009), "La biopolítica contemporánea ante los flujos migratorios y el universo carcelario. Una reflexión sobre el regreso de los 'campos' en Europa", en Ignacio Mendiola Gonzalo (editor), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Sloterdijk, Peter (2004), *Esferas III*, Ediciones Siruela, Madrid.

Smith, Peter (1982), *Los laberintos del poder*, El Colegio de México, México.

Solana, Fernando (2001), "Pablo Latapí: un testimonio", en Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor a Pablo Latapí*, Editorial Santillana, México.

Souto, Marta (2002), *Las formaciones grupales en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

Staples, Anne (1985), "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Zoraida Vázquez, et. al, *Ensayos sobre la educación en México*, El Colegio de México, México.

Street Susan (1983), "Hacia un análisis político de la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP)", *Revista de Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, mayo-agosto, vol. 1, núm. 2.

Struck Chávez, Francisco (2004), *Diagnóstico de la academia de matemáticas acerca de los programas, evaluación y tutoría*, IEMS, México. Documento de trabajo.

_____ (2005), *Ideas generales sobre la enseñanza de las matemáticas. Carta a la academia de Matemáticas*. IEMS, México.

Subirats, Joan (2002), *Gobierno Local y Educación*, Barcelona. Editorial Ariel,

Supiot, Alain (2007), *Homo Juridicus*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid (2007), "La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio", en Ingrid Sverdlick (coordinadora), *La investigación educativa*, NOVEDUC, Buenos Aires.

Taibo II, Paco Ignacio (2004), "El pacto con el diablo. Notas sobre la crisis perredista", en Julio Moguel (coordinador), *Los caminos de la izquierda*, Casa Juan Pablos, México.

Tamayo, Jesús (1987), "Frontera, políticas regionales y políticas nacionales en México", en Germán Pérez y Samuel León (coordinadores), *17 ángulos de un sexenio*, UNAM-Plaza y Valdés, México.

Tamayo, Sergio (2006), "¿Qué democracia para un México sin esperanza? Alternativas ciudadanas: Empezó la guerra", en Lucía Álvarez, et al (coordinadores), *Democracia y exclusión*, UNAM-UAM-UACM-INAH-Plaza y Valdés, México.

Tenti Fanfani, Emilio (2007), *La escuela y la cuestión social*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

_____ (2009), "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (compiladoras), *La escuela media en debate*, Manantial, Buenos Aires.

Tinbergen, Jan (1977), *Reestructuración del orden internacional*, FCE, México.

Torres Bodet, Jaime (1985), "Plan de Once Años", en Valentina Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, SEP-Ediciones el Caballito, México.

Trujillo Bretón, Jorge Alberto (2008), "Los hijos del Arroyo en la 'Ciudad del Polvo', Guadalajara, 1876-1933", en Antonio Padilla, et al (coordinadores), *La infancia en los siglos XIX y XX*, Ediciones Mínimas, México.

Turati, Marcela (2011), "Víctimas colaterales", *Revista Proceso*, México, enero, núm. 1785.

Ugarte Pérez, Javier (2005), "Las dos caras de la biopolítica", en Javier Pérez Ugarte (compilador), *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Urquidí L., Víctor (1996), *México en la globalización: Informe de la sección mexicana del Club de Roma*, FCE, México.

Valdés, Clemente (2000), *El juicio político*, Ediciones Coyoacán, México.

_____ (2010), *La invención del Estado*, Ediciones Coyoacán, México.

Varela Petito, Gonzalo (1996), *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*, UNAM-Porrúa, México.

Van Zanten, Agnés (2008), "¿Fin de la meritocracia?", en Emilio Tenti Fanfani (compilador), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Vázquez García, Francisco (2005), "Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal", en Javier Ugarte Pérez (compilador), *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Venegas Calle, Stella y Óliver Mora Toscano (2003), "La óptica mercantilista de la banca multilateral", *Le Monde Diplomatique*, julio, núm. 32, Chile.

Vidal de la Rosa, Godofredo (2006), *La ciencia política estadounidense*, Porrúa-UAM, México.

Viel, Patricia (2009), *Gestión de la tutoría escolar*, Noveduc, Buenos Aires.

Villa Lever, Lorenza (1997), "En busca de nuevas formas de vinculación escuela-empresa para la formación profesional (el caso de las Universidades Tecnológicas y de la Escuela de la Volkswagen en México)" en Rosalba Casas y Matilde Luna (coordinadoras), *Gobierno, academia y empresas en México*, UNAM-Plaza y Valdés, México.

Villacorta, Claudia R., (2010), *Zonas de indecibilidad de la vida*, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador.

Villaseñor García, Guillermo (1991), "La política universitaria del Estado mexicano en el sexenio 1976-1982", en Axel Didriksson y Carlos Ornelas (compiladores), *La metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación universitaria en México*, UNAM, México.

_____ (2001), "Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la educación superior en México", en Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor a Pablo Latapí*, Editorial Santillana, México.

Virilio, Paul (1999), *La bomba informática*, Ediciones Cátedra, Madrid.

_____ (2006), *Ciudad pánico: El afuera comienza aquí*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Vite Pérez, Miguel Ángel (2007), *La nueva desigualdad social mexicana*, Porrúa, México.

Wacquant, Loïc (2000), *Las cárceles de la miseria*, Manantial, Buenos Aires.

_____ (2001), *Parias Urbanos*, Manantial, Buenos Aires.

_____ (2009), *Castigar a los pobres*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Weiss, Eduardo (1987), "La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México", *Revista de Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, mayo-agosto, vol. 5, núm. 14,

_____ (1992), "La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior" en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan (compiladores), *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO, Santiago de Chile.

Welti, Carlos (2004), "Notas en torno a la transición demográfica en México y la educación", en Elena Zúñiga Herrera (coordinadora), *Reflexiones sobre la transición demográfica y sus implicaciones sociales. 30 años de política de población*, CONAPO, México.

Welzer, Harald (2010), *Guerras climáticas. Por qué mataremos (y nos matarán) en el siglo XXI*, Katz Editores, Buenos Aires.

Wieviorka, Michel (2009), *El racismo: una introducción*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Wiesel, Elie (1988), *La noche, el alba y el día*, EDITOR-MILÁ-AMIA, Buenos Aires.

Wionczek, Miguel (1970), "Antecedentes e instrumentos de la planeación en México", en Escuela Nacional de Economía, *Bases para la planeación económica y social de México*, Siglo XXI Editores, México.

Woldenberg, José (2003), "La transición democrática mexicana: seis tesis", en Enrique Suárez-Iñiguez (coordinador), *Enfoques sobre la democracia*, Porrúa, México.

_____ (2009), *El desencanto*, Ediciones Cal y Arena, México.

Yen Fernández, Mauricio (1991), "De la planeación a la revolución educativa", en Axel Didriksson y Carlos Ornelas (compiladores), *La metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación universitaria en México*, UNAM, México.

Zavala de Cosío, María Eugenia (2001), "La transición de la fecundidad en México", en José Gómez de León Cruces y Cecilia Rabell Romero (coordinadores), *La población en México*, CONAPO-FCE, México.

Zemelman, Hugo (2000), *Conocimiento y sujetos sociales*, El Colegio de México, México.

Zermeño, Sergio (2009), "A 40 años, ¿Qué cambió, que permanece?", en Salvador Martínez Della Rocca (compilador), *Voces y ecos del 68*, Porrúa, México.

Zima, Peter V. (2004), "Modernidad –modernismo- posmodernidad: ensayo de una terminología", en Silvia Pappe (coordinadora), *La modernidad en el debate de la historiografía alemana*, UAM, México.

Zizek, Slavoj (2007), *En defensa de la intolerancia*, Ediciones Sequitur, Madrid.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*, UNAM, México.

Zorrilla Fierro, Margarita (2002), "Dificultades del diseño y ejecución de las políticas educativas", en Carlos Ornelas (compilador), *Valores, calidad y educación*, Editorial Santillana, México.