

A nuario educativo mexicano visión retrospectiva



Guadalupe Teresinha Bertussi
Coordinadora





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos
RECTOR

Elsa Lucía Mendiola Sanz
ENCARGADA DEL DESPACHO DE SECRETARÍA ACADÉMICA

Omar Alberto Ibarra Nakamichi
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

A. María Teresa Brindis Pérez
DIRECTORA DE DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Martha Isela Carcía Peregrina
DIRECTORA DE SERVICIOS JURÍDICOS

Víctor Álvarez Castorela
SUBDIRECTOR DE INFORMÁTICA

Ivan Escalante Herrera
COORDINADOR DE LA AA.5 TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE

Omar Flores Garrido
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE SISTEMAS ADMINISTRATIVOS

Jesús Antonio Jiménez Aviña
DESARROLLADOR

Citlalli Canul Villalobos
DISEÑO EDITORIAL

Guadalupe Teresinha Bertussi
COORDINADORA DEL PROYECTO ANUARIO EDUCATIVO MEXICANO:
VISIÓN RETROSPECTIVA

Guadalupe Teresinha Bertussi
EDITORIA

Anuario
educativo
mexicano
visión retrospectiva

Esta investigación, arbitrada por pares, académicos, se privilegia con el aval de la institución propietaria de los derechos correspondientes.

Año 2008, junio de 2018, Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva es una publicación anual editada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, Ajusco, Ciudad de México, Calle Carretera Al Ajusco, No.24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, CP: 14.200, Ciudad de México, Tel. (55) 5630 9700, Editor Responsable, Guadalupe Teresinha Bertussi V.

Primera edición, febrero del año de 2018

©2018

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Carretera al Ajusco, núm. 24

Col. Héroes de Padierna, Tlalpan

14200, Ciudad de México

© 2018

Por las características tipográficas y de diseño editorial

MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Amargura 4, Col. San Ángel,

Álvaro Obregón, 01000,

Ciudad de México

www.maporrúa.com.mx

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización por escrito de los editores, en términos de la ley Federal de Derecho de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.


MAPIORRÚA
librero-editor • México


UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

índice

Crónica del año 2008

GUADELUPE TERESINHA BERTUSSI

Agradecimientos

GUADELUPE TERESINHA BERTUSSI

Primera parte

Salud en riesgo dentro y fuera de la escuela

Condiciones de género y política pública de atención al abandono escolar por embarazo en jóvenes mexicanas

ADRIANA LEONA ROSALES MENDOZA

La explotación sexual comercial infantil: una realidad oculta en México

LEONARDO BASTIDA AGUILAR

Contaminación ambiental y salud de los niños

ARACELI VENCES MEJÍA

VÍCTOR MANUEL DÁVILA BORJA

JOSEFINA GÓMEZ GARDUÑO

Trastornos de ansiedad

RICARDO URBINA MÉNDEZ

Segunda parte

Viejos discursos y nuevas tareas en la educación básica

Acceso a la profesión docente:

¿Concurso de oposición? ¿Oposición al concurso?

MANUEL GIL ANTÓN

Alianza por la Calidad de la Educación. Acuerdo sin consenso magisterial

MAIRA FERNANDA PAVÓN TADEO

RAYMUNDO CARMONA LEÓO

Panorama profesional de los maestros de educación indígena, 2008

SAÚL VELASCO CRUZ

Programa Adopte un Talento y el desarrollo de habilidades para la ciencia en la escuela primaria

ALEJANDRA GARCÍA FRANCO

ELEN CALDERÓN CANALES

BEATRIZ E. GARCÍA RIVERA

JORGE G. HIRSCH GANIEVICH

FERNANDO FLORES CAMACHO

ALEJANDRO FRANK HOEFELICH

Notas para pensar la dimensión educativa de los museos

LUZ MACEIRA OCHOA

Acerca de la dificultad de alterar la formación ciudadana en una institución hecha para otro tiempo

LUCÍA E. RODRÍGUEZ MC KEON

Tercera parte

Los jóvenes entre la incertidumbre y la exclusión

**Los jóvenes frente a los problemas metropolitanos.
Crisis territorial y juventud excluida, ¿soluciones o continuidad?**

DANIEL RODRÍGUEZ VELÁZQUEZ

Violencia, sexualidad, situaciones de riesgo y autoestima en los jóvenes de escuelas secundarias técnicas de Iztacalco en la Ciudad de México. Un estudio cuantitativo

ROBERTO GARDA SALAS

LUISA MARÍA GÜIDO WILLIAMSON

Reflexiones sobre el impacto en la juventud actual de las nuevas tecnologías de la comunicación

RAYMUNDO MORADO

MARIE B. MEYER

El efecto de la emigración de México hacia los Estados Unidos sobre la escolaridad de quienes se quedan

CARLA PEDERZINI VILLARREAL

Límites, retos y posibilidades de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

EURÍDICE SOSA PEINADO

Entre la memoria y la historia

SILVIA GONZÁLEZ MARÍN

La Huelga del 2008 en la UAM: ¿Fin del sindicalismo universitario mixto?

MARCOS TONATIUH ÁGUILA MEDINA

Un análisis de las necesidades de apoyo académico a través del Programa Institucional de Tutorías de la UPN-Ajusco

LILIA PAZ RUBIO ROSAS

MÓNICA LOZANO MEDINA

La escritura académica: muro de los lamentos

ROSA MARÍA RAMÍREZ GARCÍA

Ciencia y divulgación científica: problemas, estrategias y desafíos

FELIPE VICTORIANO SERRANO

VICENTE CASTELLANOS CERDA

Cuarta parte

Cultura, educación y crisis en tiempos neoliberales

Las políticas culturales del Estado mexicano en la transnacionalización neoliberal

GILBERTO LÓPEZ Y RIVAS

Educación y multiculturalismo

SAMUEL ARRIARÁN CUELLAR

ELIZABETH HERNÁNDEZ ALVÍDREZ

Alfabetización: una tarea pendiente. Alfabetización, una deuda social con millones de mexicanos y mexicanas

CARMEN CAMPERO CUENCA

**La crisis económica y del modelo neoliberal:
Sus efectos en los trabajadores mexicanos durante 2008**

JAVIER AGUILAR GARCÍA

DARÍO ROJAS MACÍAS

Quinta parte
Educación en otras fuentes

**Posiciones y destinos del saber educativo.
Un acercamiento a las tesis de 2008**
JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

Los libros sobre educación elaborados o editados en 2008 en el Distrito Federal
SERGIO ARTURO SOLÍS SANTA CRUZ

La disputa del Artículo 3º constitucional en la reforma del estado en el debate del H. congreso de la unión en 2008
MARÍA ESTHER IBARRA ROSALES

Guadalupe Teresinha Bertussi¹

Dentro de la trayectoria de la publicación del Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva hemos pasado por varias etapas, en las que el formato ha cambiado. Ahora, ponemos a disposición de los interesados en los acontecimientos del campo educativo del país, el libro electrónico de esta obra correspondiente al año de 2008.

La primera etapa está conformada por las tres publicaciones impresas que hicimos en coedición con LaJornada Ediciones, en los años de 2001, 2002 y 2003, correspondientes a los anuarios 2000, 2001 y 2002, respectivamente. Todas estas obras constan de dos tomos, en tamaño carta, con portadas en color, ilustradas con imágenes. La referente al año 2000 tiene tapas en rojo oscuro, las portadas están ilustradas con reproducciones de fotos de Carlos Jurado, sobre detalles de puertas coloniales de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, y los interiores con reproducciones del Códice Vaticano. La obra del 2001 tiene tapas en color azul, portadas ilustradas con reproducciones de conocida la litografía de John Phillips, Detalle de la Plaza Santo Domingo (1848), y los interiores con detalles de litografías de los paisajistas Carlos Nebel y de la ya citada de John Phillips (1848). Los tomos correspondientes al año 2002, tienen tapas en color amarillo y éstas y los interiores ilustrados con fotos de la Primera Feria del Libro en el Zócalo de la Ciudad de México, realizada en septiembre de 2001.

El segundo momento en la trayectoria de las publicaciones del anuario está marcado por el cambio de editorial que, partir de la obra correspondiente al año de 2003, pasó a ser coeditada con Miguel Angel Porrúa; además, en los años correspondientes a 2005 y 2006 contó con la participación de la Cámara de Diputados -LX Legislatura- y en el año 2007, también con la colaboración de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

En esta segunda etapa la caja tipográfica es más grande que la anterior, la obra está reunida en un tomo único, el diseño de las tapas es homogéneo en cuanto al diseño y ubicación del título, la presencia -en mancha de agua- de Quetzalcóatl, símbolo del anuario, y las grecas coloridas al final del espacio gráfico que dan lugar a los logos de los editores. Los colores de las tapas indican el año a que se refiere cada obra. Así, rosa, verde, blanco, negro y ladrillo corresponden a los años 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007, respectivamente.

Durante el lapso en que esta publicación dejó de aparecer con regularidad -como lo venía haciendo desde el año 2000, cuando iniciamos el proyecto-, no faltaron los esfuerzos para tratar de cumplir este compromiso con nuestros colaboradores y con quienes nos han acompañado que, desde luego, son los que dan sentido a nuestro trabajo al consultarlo. En estos años, la falta de los debidos y oportunos apoyos institucionales fue la causa de esta interrupción; no obstante, apenas ahora logramos retornar.

En esta nueva etapa, la opción para publicar este y los próximos ejemplares es el formato de libro electrónico, que si bien garantiza mayor difusión y más amplio acceso al Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, no perdemos de vista que, como parte de las fuentes que guardan la memoria de la historia educativa del país, su impresión podría haber la protegido de los posibles efectos negativos inherentes a las características aún frágiles y efímeras de las tecnologías y soportes electrónicos, a los cuales están inevitablemente expuestas las publicaciones en estos medios.

Quizá pueda parecer que la realización de todo el trabajo que implica elaborar un anuario que analiza la realidad del campo educativo nacional del año 2008 obedece únicamente a nuestra necesidad de cumplir procedimientos o formalidades. En este sentido, nos gustaría que las razones para desplegar tantos esfuerzos fuesen sólo esas; sin embargo, hay algo más: la preocupación -que, de hecho, nos siguió convocando y moviendo para poder dar a conocer las aportaciones de este ejemplar, hasta ahora, después de siete años de la elaboración de su contenido-, ha sido la insistente presencia de los graves problemas que afectan el campo educativo nacional abordados en los distintos ensayos que lo integran, algunos de los cuales siguen invisibilizados y otros incluso, ya presentan nuevos y más preocupantes desdoblamientos en la actualidad.

Es cierto que estos y tantos otros problemas son reiterativos y bastante conocidos por especialistas, estudiosos y quienes vienen acompañando los procesos y acontecimientos del campo educativo del país, al igual que las dificultades, demoras y descuidos en la solución de muchos de ellos. Soluciones que también requieren, para su consecución, del conocimiento y consideración de las condiciones que propiciaron la emergencia así como la perpetuación de estos mismos, tarea para la cual esta obra, ciertamente, también puede resultar útil.

Para quienes no conocen nuestro trabajo o lo conocen poco, es necesario informar que el amplio abanico integrado por el conjunto de problemas tratados en los ensayos que integran este anuario es resultado también del persistente trabajo de identificar, seleccionar y analizar día con día las notas sobre educación construidas y publicadas en línea por más de 30 periódicos de los distintos estados del país, durante el año 2008.

Si bien el discurso periodístico sobre educación que se escribe y publica en los medios electrónicos constituye la referencia inicial de nuestra investigación sobre los acontecimientos de cada año en el campo educativo mexicano, los ensayos que integran cada uno de los anuarios no se agotan en los contenidos de tales notas, ya que éstas son apenas referencias para sus autores, quienes como especialistas que son en los problemas que en ellas se divulgan, se dedican a analizar, precisar y ahondar en dichas informaciones y hechos, así como a establecer las necesarias conexiones explicativas entre éstos.

Desde luego que no somos ajenos a posibles señalamientos respecto a lo endeble que puede ser el discurso periodístico escrito como fuente primaria para la producción de conocimiento científico sobre lo educativo. En este sentido, por un lado, nos hemos mantenido alertas para establecer de manera clara la separación entre las vías del estudio de los acontecimientos educativos y de la interpretación o sentidos que las notas construyen sobre éstos.² Por otro lado, trabajar cotidianamente durante todos estos años con las notas de tantos periódicos de toda la república nos ha hecho inmunes al mito de la objetividad de los medios de información,³ a la vez que sensibles a las advertencias de reconocidos periodistas sobre los efectos de mediaciones económicas, políticas e ideológicas, que dan origen tanto a la incierta naturaleza de este tipo de discurso como a la oscilación contradictoria entre los opuestos cierto/incierto, información/desinformación, preciso/impreciso, verosímil/inverosímil completo/incompleto, presentes en el contenido de las notas. Oscilación que para muchos responde por la desconfianza⁴ y la inseguridad informacional que les generan estas fuentes.⁵

¹ Doctora en Sociología por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

FUENTES CONSULTADAS

² Cfr., Miguel Angel Bastenier, *El Blanco Móvil*. Curso de Periodismo, México, Aguilar y Ediciones El País, 2001.

³ Juremir Machado da Silva, *A miséria do jornalismo brasileiro, As (in)certezas da mídia*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2001.

⁴ Cfr., Arcadi Espada, *Diarios*, España, Espasa Calpe, 2002.

⁵ Cfr., Ignacio Ranet, "Los medios pervierten la democracia", *Proceso*, núm. 1446, México, 18 de julio de 2004.

Además, ya hemos ahondado al respecto en las crónicas de los anuarios que anteceden a éste, en particular, en la del año 2003,⁶ donde se profundiza en los encuadres teórico-metodológicos que usamos como posibles controles de dichas mediaciones, que son, sobre todo, la perspectiva pragmática del análisis del discurso,⁷ del discurso periodístico escrito,⁸ la relación entre discurso y poder,⁹ los conceptos de historia del tiempo presente,¹⁰ coyuntura,¹¹ campo¹² y de campo educativo.¹³

El contenido de la presente obra está dividido en seis partes: la primera, denominada “Salud en riesgo dentro y fuera de la escuela”, reúne ensayos que analizan problemas que afectan a los niños, adolescentes y jóvenes que muchas veces se encuentran socialmente naturalizados o silenciados para el sistema educativo. Da cuenta de ello la autora Adriana Leona Rosales Mendoza, al analizar el embarazo de las jóvenes como un factor que incide también en el abandono escolar y llama la atención hacia la ausencia de políticas públicas de género orientadas a prevenir y revertir esta realidad. El ensayo siguiente, de Leonardo Bastida Aguilar, evidencia cómo el tema de la explotación sexual comercial infantil a que están expuestos los niños -aunque parezca o muchos quisieran que esto pareciera una realidad inexistente en México- es, de hecho, una situación que persiste ya parece continuamente en las notas periodísticas. El tercer ensayo, realizado por varios autores, aborda los efectos y el impacto de la contaminación ambiental en la salud de los niños, sobre todo de los que viven en la Ciudad de México. El ensayo de Ricardo Urbina Méndez concluye esta primera parte, y analiza la presencia del trastorno de ansiedad entre los estudiantes, problema bastante frecuente y todavía banalizado al igual por padres, maestros, especialistas de la salud e investigadores.

La segunda parte de la obra está dedicada a “Viejos discursos y nuevas tareas en la educación básica”, y en sus tres primeros ensayos aborda problemas relacionados con las imprecisiones y contradicciones de las autoridades y las resistencias de los docentes -en particular, los de educación indígena- para formalizar claramente las rutas y procedimientos para su profesionalización. El marco de todo lo anterior es la reforma educativa -Alianza por la calidad de la Educación- firmada por el presidente Felipe Calderón y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los demás ensayos de esta segunda parte se enfocan a las nuevas tareas que enfrenta la educación básica, por ejemplo, la necesidad de proteger y estimular a los llamados “niños talento” o superdotados; o incluso, como señala la autora Luz Maceira Ochoa, sobre la posibilidad de considerar la dimensión educativa de los museos como un recurso didáctico más, que contribuye a enriquecer los diversos procesos y tareas que se efectúan en las escuelas. Y, respecto a lo anterior, otra de las difíciles tareas de la escuela básica, según Lucía E. Rodríguez Mc Keon, es proporcionar la formación ciudadana que actualmente requiere la sociedad, al encontrarse atrapada todavía por concepciones y prácticas autoritarias.

La tercera parte de este anuario está integrada por varios ensayos que analizan aspectos que configuran situaciones de incertidumbre y de exclusión que viven los jóvenes en nuestro país, en particular, para aquellos que habitan en la Ciudad de México, como la violencia cotidiana, las situaciones de riesgo, los peligros para el ejercicio de la sexualidad y las persistentes arremetidas en contra de su auto estima. Además, en todo el país, este sector de la población se enfrenta cada día a los múltiples e imprevisibles impactos de las nuevas tecnologías, muchos viven su juventud como hijos de padres ausentes, por ejemplo los que migraron hacia Estados Unidos. No obstante esta realidad, la Reforma Integral de la Educación Media Superior busca retenerlos para que no abandonen el sistema educativo.

Los ensayos que conforman la cuarta parte de esta obra se ocupan de múltiples aspectos y acontecimientos de la educación superior, cuyo marco fue el movimiento estudiantil de 1968 y que, a una distancia de cuarenta años, se actualizan en la reflexión de la autora Silvia González Marín sobre la persistencia de la memoria histórica y de los mitos en torno al mismo tema en la memoria social. Es frecuente considerar entre los impactos del movimiento estudiantil de 1968 la apertura política que también generó las condiciones para la organización de otros sindicatos en el país, como los de las universidades autónomas. El ensayo de Marcos T. Águila proporciona algunos aspectos de los avances, logros y dificulta desde estas organizaciones a través del análisis de los resultados de la huelga de 2008, realizada por los trabajadores sindicalizados de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

También referente a los estudiantes universitarios, el ensayo de Lilia Paz Rubio Rosas y Mónica Lozano Medina analiza la cada vez más frecuente necesidad que tienen éstos de conseguir apoyos académicos para permanecer en el ciclo universitario y concluir sus carreras ante las deficiencias que arrastran, generadas progresivamente en cada uno de los cursos y en el conjunto de los diversos niveles educativos que deben cursar en el trayecto de su preparación académica y que son responsables de que estos estudiantes lleguen a la universidad con precarias competencias básicas de lectura, de comprensión de textos, dominio de la escritura y de conocimientos generales sobre la realidad del país y del mundo. Aun así, muchos de ellos acceden a este nivel educativo y por eso mismo se encuentran en permanente riesgo de abandonarlo. Para fomentar que estos estudiantes logren concluir sus carreras, la Universidad Pedagógica Nacional les ofrece un programa de tutorías.

Precisamente acerca de esas precarias competencias que están presentando los estudiantes al llegar a la universidad trata el ensayo “La escritura académica: muro de lamentaciones”, de la autora Rosa María Ramírez. Problema que permite pensar en la eficiencia y calidad de todo el sistema educativo y en los requerimientos necesarios para resolverlas a corto y mediano plazo.

En el cuarto ensayo que cierra esta parte, denominado “Ciencia y divulgación científica: problemas, estrategias y desafíos”, los autores analizan uno de los problemas recurrentes en la mayoría de las universidades, particularmente en las públicas, que se refiere a los siempre insuficientes recursos para promover y sostener el desarrollo y la divulgación de la ciencia dentro y fuera del país.

La quinta parte está integrada por ensayos que abordan diferentes problemas del campo educativo nacional como parte de los impactos desencadenados por la aplicación de políticas de tipo neoliberal en diferentes ámbitos, sobre todo en el educativo, desde el inicio de la década de los años ochenta. Los autores de estos ensayos analizan las políticas culturales; la situación de la educación multicultural; la insuficiente cobertura de la alfabetización para millones de mexicanos, así como las pérdidas salariales y de condiciones de vida de los trabajadores en general y, en particular, de los dedicados a la educación.

Los ensayos de la sexta y última parte, al igual que en los otros anuarios, tienen la particularidad de estar dedicados a los objetos de investigación de las tesis sobre educación que son defendidas en instituciones de educación superior del Distrito Federal; los temas de los libros sobre educación que son publicados o elaborados en el Distrito Federal y el debate educativo que ocurre durante el año en el Congreso Nacional.

Esperamos que el conjunto de los ensayos de esta obra sea del interés de quienes la consultan y les aporte nuevos conocimientos y elementos para proseguir en su producción a través de nuevas investigaciones.

[Ajusco, México, D.F., septiembre de 2015]

6 Guadalupe Teresinha Bertussi, “Crónica del año tres” en Guadalupe Teresinha Bertussi, (Coord.), Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, México, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Angel Porrúa, 2005, pp. 13-22.

7 Cfr., Lourdes Molero de Cabeza y María del Pilar López, El análisis del discurso en las Ciencias Humanas y Sociales, Universidad del Zulia/Petróleos de Venezuela, S.A. Zulia, Venezuela, 2006.

8 Cfr., Patrick Charaudeau, El discurso de la información. La construcción del espejo social, México, Gedisa, 2003.

—————, Discurso Político, São Paulo, Editora Contexto, 2006.

—————, Linguagem e discurso. Modos de organização, São Paulo, Editora Contexto, 2008.

9 Cfr., Michel Foucault, El Orden Del Discurso, Barcelona, Tusquets Editores, 2002.

10 Cfr., Gilson Porto Jr. (Org.), História do Tempo Presente, Bauru, SP, Brasil, EDUSC, 2007.

11 Cfr., Jaime Osorio, El análisis de coyuntura, México, Ediciones CIDAMO, 1989.

12 Bourdieu, Pierre, Sociología y cultura, Grijalbo, México, 1989, pp.135-141.

13 A partir del concepto de campo elaborado por Bourdieu, fue construido el concepto de campo educativo para el caso de México que permitió identificarlo como un sistema cuyos bordes ultrapasan el sistema educativo; identificar sus sujetos, agentes e instituciones locales, nacionales e internacionales; los capitales que disputan; sus acciones, formas y estrategias de luchas y el estado que guarda la relación de fuerza entre los luchan por determinados capitales en cada coyuntura. Desde esta conceptualización fueron identificadas y analizados los contenidos de las notas periodísticas.

Agradecimientos

Guadalupe Teresinha Bertussi

Con la entrega del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, referente al año 2008, aunque tarde, hemos logrado dar continuidad a la publicación de esta obra -ahora en soporte electrónico-, como un resultado más del proyecto de investigación que hemos venido desarrollando desde el año 2000 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, Ajusco en el Distrito Federal.

Ello ha sido posible gracias al apoyo oportuno y generoso de las autoridades y, particularmente, de los colegas de la Subdirección de Informática de la UPN que crearon los soportes técnicos adecuados para hacer posible la publicación de esta obra en formato electrónico. Quiero manifestar aquí mi más profunda gratitud a todos ellos. Gratitud que igualmente tengo a Miguel Ángel Porrúa, entusiasta de este trabajo, por su generosidad y apoyo en la coedición de la obra, así como en esta nueva etapa.

Por otro lado, también deseo agradecer sinceramente a quienes hicieron posible este anuario: los colaboradores-autores de los 27 ensayos, por la dádiva de su trabajo, además de la confianza depositada al dejarme sus ensayos durante esta larga pausa, con la certeza de que serían publicados.

Asimismo, agradezco a todos los colaboradores del proyecto en la UPN -colegas, alumnos prestadores de servicio social y los que realizaron prácticas profesionales-, por su tiempo y empeño para hacer posible esta obra.

A todos, mi más profunda gratitud.

Primera parte
Salud en riesgo dentro y fuera de la escuela

Introducción

Existen diferentes motivos por los cuales las mujeres jóvenes abandonan la escuela; en el medio rural existe, por ejemplo, una oferta educativa rudimentaria (se atiende mediante la modalidad de telesecundaria, en el mejor de los casos). La demanda supera la oferta y muchos lugares carecen de escuelas para los niveles medio superior y superior. Además de estas situaciones estructurales propias del sistema educativo público, hay otras condiciones que propician la deserción como la falta de recursos económicos y los problemas familiares. Aunado a ello, la condición de género propicia que en ciertos contextos se apoye más a los varones para continuar con sus estudios, a pesar de que la educación está reconocida como uno de los derechos inherentes a todo ser humano. Otra razón vinculada al género propicia que las mujeres jóvenes dejen la escuela: el embarazo temprano, pero el proceso anatómico y fisiológico que éste conlleva no está relacionado en general con la imposibilidad de acudir a la escuela, sino con los significados conferidos al ser mujer y a la maternidad en nuestra sociedad mexicana.

Al mismo tiempo, aun cuando existe una política pública de educación (con programas gubernamentales específicos) para desalentar el abandono escolar entre embarazadas y madres jóvenes, la realidad es que dicha política no ha tenido éxito. Y aunque se ha señalado que hay que tomar en cuenta ciertos factores sociales que propician la maternidad precoz en nuestro país,² hacen falta estudios específicos en torno a los motivos por los cuales las mujeres interrumpen sus estudios cuando se saben embarazadas o en el momento en que nace su bebé. Hay que explorar cuáles son los proyectos de vida de las jóvenes ya que el abandono escolar por motivo de embarazo representa una barrera para la igualdad entre mujeres y hombres. Lograr este acercamiento es viable a partir de la implementación de metodologías tanto cualitativas (realización de etnografías, levantamiento de entrevistas y análisis de los testimonios) como cuantitativas en diferentes contextos urbanos y rurales. Este ensayo enfoca someramente la problemática nacional a partir de información estadística y de dos programas gubernamentales que otorgan becas a jóvenes embarazadas (o que ya son madres) para continuar con sus estudios.

¿Jóvenes o adolescentes?

En primer lugar, habrá que hacer un cuestionamiento al concepto de “adolescente” debido a que en el ámbito nacional existe una multiplicidad de contextos culturales en los cuales la utilización de la noción como tal es imprecisa. “Adolescencia” se empezó a utilizar a principios del SIGLO XX para dar cuenta de un grupo generacional que no había llegado a la adultez y que tampoco encajaba en la niñez.³ En la actualidad, en términos generales, se consideran adolescentes aquellos que tienen entre 10 y 19 años de edad y pertenecen a la juventud las personas entre 10 y 29 años.⁴

Sin embargo, en ciertos espacios, sobre todo, rurales e indígenas, las personas atraviesan por procesos de inserción a la vida adulta que no necesariamente implican lo que Occidente entiende por “adolescencia”. El paso es directo de la infancia a la adultez, y este trance está signado, la mayoría de las veces, por la unión de la pareja o el matrimonio. De esta forma, si una pareja joven, digamos de entre 13 y 17 años, decide formar una familia se les considera a ambos como adultos y adquieren una serie de obligaciones comunitarias y familiares, independientemente de la edad o de lo que la política pública entiende como “adolescencia”.

La psicología fue una de las primeras disciplinas en delimitar el fenómeno de la “adolescencia”; son clásicos los trabajos de Stanley Hall⁵ sobre esta etapa, como una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, inestabilidad y momentos de entusiasmo y depresión; tiempo en el que el (o la joven) se encuentra dividido entre tendencias opuestas.

Desde el psicoanálisis Erik Erikson⁶ describe la “adolescencia” como una etapa en la que se gestan nuevas relaciones sociales, en la que cobra importancia la construcción de una identidad y una consecuente crisis asociada a este proceso. En los enfoques biológicos y de la salud se define a la “adolescencia” como un momento de cambios físicos, que comienza con la pubertad (y la capacidad biológica y anatómica para procrear) y termina cuando las hormonas se “estabilizan” y permiten vivir la adultez en plenitud.

Desde un enfoque antropológico hay que tomar en cuenta la relación de la persona con la cultura; en este caso, en términos del significado del “ritual de paso” que representa la transición de la niñez a la vida adulta. De esta forma, en este ensayo busco trascender el concepto de “adolescencia” como una “etapa problema”, y el término “adolescente” como “quien adolece de algo”, por lo que considero este periodo como uno más de la trayectoria de vida humana. En este sentido, he preferido referirme a “las personas jóvenes” en lugar de las y los “adolescentes”.

El embarazo temprano ¿un problema para quién?

Otra cuestión que se ostenta como un problema social es el hecho de que una mujer se embarace temprano en su trayectoria de vida, aunque en épocas pasadas esta situación no

¹ Doctora en Ciencias Antropológicas por la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, (UAM-I). Profesora e Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

-Con especial agradecimiento a la investigadora asociada, Aymara Flores Soriano, y a las becarias de Investigación, E.Verónica Rivas Martiñón y Paulina Lecanda Álvarez, por su apoyo incondicional para la realización de este trabajo.

Agradezco el apoyo institucional y económico del Programa de Fortalecimiento a la Investigación para grupos de trabajo y cuerpos académicos de la UPN, Ajusco, para la realización de este estudio. Los hallazgos cualitativos sobre el estado de Quintana Roo se presentarán en otro artículo.

FUENTES CONSULTADAS

² Claudio, Stern, “Embarazo adolescente: significado e implicaciones para distintos sectores sociales”, Carta demográfica sobre México, DEMOS núm. 8, México, 1995, pp. 11-12.

³ Juan, Delval, “El concepto de adolescencia”, El desarrollo humano, SIGLO XXI, México, 2004, pp. 544-548.

⁴ Fuentes: Organización Mundial de la Salud(OMS) [http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/\(11-11-09\)](http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/(11-11-09)). Instituto Mexicano de la Juventud http://www.imjuventud.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=31.

⁵ Citado en Óscar Dávila, “Adolescencia y juventud, de las nociones a los abordajes”, Última Década, CIDPA, núm. 24, Santiago, Chile, 2004, pp. 83-104.

⁶ Erik, Erikson, “Notas autobiográficas sobre la crisis de identidad”, Sociedad y adolescencia, SIGLO XXI, Madrid (19ª. edición en español), Madrid, España, 2004, p. 9.

representaba problemática alguna. En la actualidad, a la luz de toda una filosofía de los derechos humanos, y sobre todo, a partir de los convenios internacionales en la materia, se han tomado acuerdos sobre cuáles son los derechos de niñas, niños y jóvenes de ambos sexos. Uno de ellos es la educación, es decir, el acceso y permanencia en los recintos educativos. Hay diversas problemáticas que impiden que esto se cumpla. No entraré en detalle pues no es el propósito de este escrito, sólo quiero señalar que se ha supuesto, en virtud de ciertos mandatos de género, que el ejercicio de la maternidad y el hecho de acudir a la escuela son incompatibles, y ésta es una de las razones por las cuales la mayoría de las mujeres que se embarazan y/o tienen hijos interrumpen sus estudios.

El embarazo en mujeres jóvenes (12 a 19 años) se percibe como un problema social y de salud pública. Desde el punto de vista médico se han señalado los riesgos que conlleva, enumerando los problemas de salud tanto para la madre como para el feto y futuro bebé, a saber: anemia, toxemia, parto prematuro, muerte neonatal, partos prolongados, mayor incidencia de cesáreas, complicaciones puerperales, infecciones urinarias, hipertensión, desgarros del canal blando, endometritis, bajo peso, depresión al nacer, neumonía, distrés de adaptación, impétigo (infección de la piel), malformación y muerte fetal^{7 8}

Sin embargo, también se ha cuestionado si los efectos adversos sobre la salud de la madre y el bebé son debidos a la edad en que se gesta. Claudio Stern⁹ señala que las mujeres de 16 a 19 años en buenas condiciones de salud y nutrición no corren mayores riesgos con un embarazo que las de 20 a 25 años. Las complicaciones de salud de las madres muy jóvenes (exceptuando las que están en los dos primeros años de menarquía) se deben más al contexto social y económico, a la falta de una buena alimentación y las malas condiciones de sanidad.

Por otra parte, los cambios en la trayectoria de vida de las mujeres jóvenes que se embarazan son importantes; se ha encontrado que en México la resolución más común frente a un embarazo es el matrimonio o la unión.¹⁰ Así, por lo visto, las mujeres experimentan su vida sexual y reproductiva dentro del matrimonio o la unión, en tanto que los varones lo hacen fuera de este contexto. Esto es visible en los datos de la Encuesta Nacional de Juventud (Instituto Mexicano de la Juventud, 2002) que revelan que 73.8% de las mujeres que han iniciado su vida sexual se encuentran casadas y 62.4% viven en familias de corte extenso, mientras que 90 por ciento de los varones que han iniciado su vida sexual activa viven con sus padres y son solteros.

De esta forma parecería que los hombres jóvenes están “autorizados” a iniciar su vida sexual bajo la protección de sus padres, en tanto que las mujeres deben “justificar” de alguna manera este hecho. Una justificación parece ser el embarazo y la consecuencia inmediata de éste, el matrimonio.

Entonces en la juventud temprana ¿para quién es un problema el embarazo y sus implicaciones? En primer lugar para las involucradas, en función de que sus proyectos de vida tendrán que cambiar y, a veces, ser postergados. También lo es para las instituciones de educación y de salud, en términos del gasto social que representa. Y lo es para la sociedad -más allá de los discursos conservadores que proclaman que las mujeres deberían, idealmente, casarse con hombres, tener hijos y mantenerse en sus hogares- pues la igualdad de género lo demanda.

Condiciones genéricas asociadas al abandono escolar por embarazo

Los mandatos de género permean los pensamientos y sentimientos de las y los jóvenes; existe una marcada tendencia en diferentes instituciones (familia, escuela, medios de comunicación) a sobrevalorar la maternidad, por lo que se requiere poner a discusión dichos mandatos. Esta normatividad promueve ejercicios sexuales y de género distintos para mujeres y para hombres; con mayor libertad para los varones, en términos de las decisiones que toman sobre su cuerpo, y más restringida para las mujeres, ya que se espera que vivan una sexualidad para la procreación, dentro del matrimonio (o unión) y que cumplan con los papeles considerados “femeninos”. Esto sí es un problema y representa una limitación para que las jóvenes permanezcan en la escuela durante el embarazo o después del nacimiento de sus bebés.

Asimismo, un elemento relevante en la construcción de la masculinidad en contextos urbano-marginados y rurales-indígenas es el reconocimiento que se adquiere al embarazar a una mujer y al convertirse en padre,¹¹ (no importa si se apoya o no a la madre y al hijo o hija). El inicio de la vida sexual (y un embarazo) no implica necesariamente un casamiento para ellos, en tanto que para ellas el comienzo de la vida sexual activa y la maternidad ocurren casi al mismo tiempo, y marcan el paso hacia el matrimonio. Si una pareja (o uno de ellos) se hallaban estudiando al ocurrir el embarazo, lo más común es que el hombre deje la escuela para trabajar; en tanto que la mujer abandonará sus estudios para atender su embarazo y a su hijo. Ambas situaciones se relacionan con los significados atribuidos al sexo de la persona, es decir, con la construcción sociocultural de género, ya que se espera que los varones sean los proveedores económicos y que las mujeres se dediquen a las tareas de cuidado de la familia y a las labores domésticas.

En medios urbano-marginales y rurales-indígenas el embarazo puede representar para las mujeres una forma de mejorar su condición económica, sobre todo, si el desenlace es un matrimonio (o unión). La maternidad conlleva un mayor reconocimiento social e idólicamente al menos puede permitir salir de un medio familiar hostil (maltrato, explotación, abuso). En los varones de los mismos contextos la paternidad implica mayor estatus y refuerza el reconocimiento social de una virilidad para la procreación, con lo que se subraya que se ejerce una masculinidad heterosexual. Por otra parte, en contextos de clase media y media alta urbana, las y los jóvenes tienen más opciones, con proyectos en sus trayectorias de vida muy ligados a la educación formal. Muchas veces un embarazo precoz se oculta y en ocasiones termina en un aborto inducido.¹²

Las cifras oficiales sobre deserción escolar por embarazo

En términos estadísticos no existen datos confiables para caracterizar la problemática del abandono escolar por motivo de embarazo. Aunque podemos aproximarnos a la situación a

7 Sigfrido, Valdés et al., “Embarazo en la adolescencia. Incidencia, riesgos y complicaciones”, Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología, vol. 28, núm. 2, La Habana, Cuba, 2002.

8 Jorge, Peláez, “Adolescente embarazada: Características y riesgos”, Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología, vol. 23, núm. 1, La Habana, Cuba, 1997.

9 Claudio, Stern, “El embarazo en la adolescencia como problema público, una visión crítica”, Salud Pública de México, vol. 39, núm. 2, Instituto Nacional de Salud Pública, Cuernavaca, México, 1997.

10 Claudia, Guillén, Esperanza, Tuñón, “Madres adolescentes tabasqueñas de dos generaciones: Una exploración a sus vivencias”, en Esperanza Tuñón (coord.) Género y Salud en el sureste de México, t. 2, COESPO-UNFPA-ECOSUR, México, 1999.

11 Esperanza, Tuñón, Ramfís, Ayús, Género, sexualidad y fecundidad de los jóvenes del sureste mexicano, en Mario Bronfman y Catalina Denman (coords.), Salud reproductiva: temas y debates, Instituto Nacional de Salud Pública, México, 2003.

12 Claudio, Stern, “Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México”, Estudios sociológicos, enero-abril, año XXV, núm. 001, El Colegio de México, México, 2007.

través de información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)¹³ y por la Encuesta Nacional de Juventud 2000.¹⁴ Las cifras del Censo de Población 2005 indican que hay cerca de 144,000 mujeres de 12 a 19 años con un hijo nacido vivo que cuentan con estudios de primaria completa o incompleta. En tanto que el Instituto de la Juventud (INJUVE) indica que en el año 2000 había 135,287 mujeres de entre 12 y 19 años con un hijo y que no habían terminado la primaria. Como vemos, las cifras proporcionadas son similares (aunque con cinco años de diferencia) y se refieren a mujeres que se ubican (o se ubicaban) en educación básica.

Por otra parte, datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2000 señalan que mientras los hombres de 12 a 14 años no desertan de la escuela por el embarazo de su pareja, novia, amiga, etcétera, 0.2% de mujeres lo hacen. En el grupo de 14 a 19 años, 1.6% de mujeres y 0.1% de los varones abandonan la escuela por esta razón; mientras que en el grupo de 20 a 24 años lo hacen 0.2% de los varones y 1.8% de las mujeres. Por último, entre los 25 y los 29 años los porcentajes se invierten ligeramente, pasando de 2.5% para ellos a 2.1% para ellas; situación que también puede guardar relación con el mandato de género que ordena que son los varones quienes tienen que trabajar para sostener económicamente a su familia. Finalmente, los porcentajes totales de abandono escolar por motivo de embarazo entre 12 y 29 años son de 1.0% para los varones y 1.8% para las mujeres.¹⁵

De acuerdo con estas cifras parecería que la problemática del abandono escolar por embarazo es mínima; sin embargo, una cuestión que prevaleció cuando nos acercamos con las autoridades de las secretarías nacionales de Educación y Salud fue que nos indicaron que no existía tal información sistematizada, y esto puede estar hablando de la carencia de instrumentos adecuados para capturar los datos sobre deserción escolar. Incluso, aunque en este trabajo no presentamos cifras por estados ni por municipios, cabe mencionar que en el municipio Benito Juárez de Quintana Roo, por ejemplo, pareciera que no hay deserción escolar porque el sistema educativo capta anualmente más estudiantes de los que se van (debido a la inmigración); no hay registros de quienes abandonan la escuela, se van a otros estados, pasan de una modalidad a otra (escolarizada a abierta) o de quienes ingresan a instituciones privadas, y por supuesto, tampoco se conoce a ciencia cierta si las mujeres que se retiran de la escuela lo hacen por motivo de embarazo, ya que los instrumentos sólo refieren el rubro “situación familiar”, sin mencionar de qué tipo. Así, en este ejemplo, al final de cada ciclo escolar la diferencia entre quienes desertan y los que ingresan es numéricamente positiva. En este sentido hace falta diseñar instrumentos más adecuados para dar cuenta de la “deserción escolar” en los ámbitos nacional y regionales.

A la par de la creación de mejores instrumentos para captar la realidad del abandono escolar, es necesario que los programas del Estado dirigidos a las embarazadas y/o madres jóvenes se pongan realmente en práctica. Existe, como ya mencionamos, una política pública para apoyar a estas mujeres, sin embargo, los datos estadísticos que presentan ciertas instituciones, o bien, contienen errores, o no son transparentes, ya que no coinciden en otras fuentes.

Programas federales de apoyo a mujeres embarazadas y/o madres jóvenes

Programa Becas para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN)¹⁶

Este programa inició en 2004, es de cobertura nacional, y la encargada de operarlo es la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subdirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública; tiene como finalidad la distribución de recursos económicos a cada estado para que a su vez éste (a través de las secretarías estatales de educación) se encargue de asignar becas a las jóvenes estudiantes.¹⁷ Una limitación es que las becas sólo se otorgan para educación básica, así que cuando las chicas finalizan la secundaria pierden automáticamente el apoyo.

El objetivo del programa es “apoyar a las madres jóvenes y jóvenes embarazadas para que puedan continuar y/o concluir su educación básica en las modalidades del sistema escolarizado regular, el sistema de educación para los adultos o en cualquier otra modalidad educativa pública disponible en las entidades federativas”.¹⁸ Según indica la Secretaría de Educación Pública (SEP),¹⁹ la población objetivo del programa es de 9,579 jóvenes (embarazadas o madres). De acuerdo con el número de mujeres que el mismo documento reconoce (135,287 chicas de 12 a 19 años con un hijo y que no asistían a la escuela en el año 2000) se estaría atendiendo a un porcentaje mínimo. Aunque los datos del sexto informe de gobierno de Vicente Fox indican que se apoyó a 2,100 mujeres jóvenes para que concluyeran o continuaran sus estudios de educación básica (primaria y secundaria) y no a las 9,579 que se podían becar, por lo que hubo un subejercicio de recursos. El mismo informe señala que del total de becas para continuidad educativa, 20% se utilizó para estudios de primaria y 80% para secundaria.²⁰

Como se aprecia, no es que no haya mujeres que requieran de estos recursos, sino que aun siendo baja la oferta las becas no se distribuyen. Para 2005 se consideraba otorgar 3,462 becas con lo cual se habría cubierto 2.4% de la demanda a nivel nacional. Sin embargo, de acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2007-2012, el total de becas otorgadas a embarazadas y madres jóvenes hasta 2006 fue de 1,975 lo cual demuestra que no se ejercen los recursos asignados. La meta para 2012 es de 49,460²¹ por tanto habrá que esperar a ver qué sucede.

Por último, cabe mencionar la omisión de datos; en el apartado sobre transformación educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se plantea como primer objetivo “reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas”, pero no se menciona cómo se espera lograr esto, ni el número de becas que se otorgarán a embarazadas y madres jóvenes.²²

13 INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005, Resultados definitivos. Tabulados básicos. Versión electrónica. Consulta realizada el 9 de diciembre de 2009 en <http://www.inegi.org.mx>

14 Instituto Mexicano de la Juventud, Encuesta Nacional de Juventud 2000, José Antonio Pérez Islas (coord.), IMJ, México, 2002, p. 81.

15 Ídem, p. 82.

16 Secretaría de Educación Pública, “Programa de becas de apoyo para madres jóvenes y jóvenes embarazadas”. Versión electrónica. Consulta realizada el 7 de diciembre de 2009 en <http://www.promajoven.sep.gob.mx>

17 En la actualidad cada beca es de \$650.00 mensuales durante 10 meses.

18 “Objetivos de PROMAJOVEN”. Versión electrónica. Consulta realizada el 9 de diciembre de 2009 en <http://www.promajoven.sep.gob.mx/objetivo.html>

19 “Reglas de operación para el programa de becas a madres jóvenes y jóvenes embarazadas”. Versión electrónica. Consulta realizada el 14 de diciembre de 2009 en <http://laip.sinaloa.gob.mx/NR/rdonlyres/E1966747-84FC-415B-A57A-788D459BFA95/0/REGLASDEOPERACION%20PARA%20ELPROGRAMABECASPARAMADRESJ%20VENESYJ%20VENESEMBARAZADAS.doc>

20 Presidencia de la República, Sexto Informe de Gobierno de Vicente Fox. Versión electrónica. Consulta realizada el 3 de diciembre de 2009 en <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=19&ruta=1>

21 Secretaría de Educación Pública, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México, 2007.

22 Presidencia de la República, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Versión electrónica. Consulta realizada el 5 de diciembre de 2009 en <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/segundo-informe-de-ejecuci-n.html>

Guzmán²³ afirma que una de las razones por las que este programa no ha funcionado es el atraso en la entrega de los recursos programados a las entidades federativas, debido a que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público retiene los fondos. Al mismo tiempo, los convenios estatales y municipales no se firman en el momento adecuado (por cuestiones burocráticas), lo que provoca desconfianza tanto de las beneficiarias como del personal operativo de la SEP.

Una recomendación de la misma autora es que se requiere tomar en cuenta el contexto sociocultural de cada estado y/o región, así como implementar la perspectiva de género al atender a la población. Además, habría que capacitar a los servidores públicos para poder identificar la problemática así como a las mujeres que podrían beneficiarse del programa.

Programa de Prevención y Atención de Embarazos en Adolescentes (PAIDEA)

Es un programa del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), operado por la Dirección General de Protección a la Infancia, que inició en 1997 y cuyo objetivo es “la prevención de riesgos de exclusión social propiciados por el embarazo no planeado en esa edad, sobre todo para las jóvenes que viven en condiciones de marginación, y quienes tienen que enfrentar además un conjunto de consecuencias en la esfera personal, familiar y social”.²⁴

PAIDEA se sustenta en tres ejes fundamentales: promover una cultura de equidad de género entre las y los jóvenes, la defensa y protección de los derechos de la juventud y el fomento del desarrollo de habilidades para la vida. A diferencia de PROMAJOVEN (SEP), PAIDEA (DIF) atiende también a varones, por lo que su población objetivo son personas jóvenes de 12 a 20 años de edad de comunidades urbano-marginadas; esto último en teoría, pues incluso se ha incorporado a individuos de comunidades rurales e indígenas.

El programa implementa talleres de sensibilización, información y capacitación a jóvenes (embarazadas o madres) con la finalidad de incidir en su toma de decisiones y su asertividad. Los temas de los talleres versan sobre sexualidad, salud sexual y reproductiva, y cuidado y atención de menores (bebés, niños y niñas). También ofrece servicios de apoyo compensatorios temporales, es decir, asesoría jurídica, atención en centros de asistencia para el desarrollo de sus hijas e hijos, canalización a unidades del sector salud para el seguimiento y atención del embarazo y becas económicas para educación o capacitación para el empleo. Adicionalmente cuenta con un plan de prevención del embarazo temprano y enfermedades o infecciones de transmisión sexual (ITS, VIH-sida) dirigido a jóvenes de ambos sexos de 12 a 18 años de edad. De acuerdo con datos del DIF Nacional, en 2007 PAIDEA atendió a 43,986 mujeres y a 5,222 hombres de 27 estados y 318 municipios e integró en el área de prevención a 325,466 mujeres y 308,067 varones de 29 estados y 426 municipios del país.²⁵

El programa otorga becas económicas a mujeres jóvenes (embarazadas y madres) para que puedan continuar con sus estudios a través de PROMAJOVEN de la Secretaría de Educación Pública.

A manera de reflexión

La situación de las mujeres estudiantes que se embarazan en edades tempranas no es sencilla, ya que si deciden tener a su bebé (siempre tendrán la opción de abortar) deberán enfrentar una serie de cuestiones. En primer lugar, pueden ser señaladas como chicas “fáciles” al haber transgredido el mandato genérico que dicta que hay que darse a “respetar” (sinónimo de no experimentar una vida sexual activa) con los varones. Enseguida, han de negociar con la pareja, amigo eventual o simple donador de esperma, para saber si éste apoyará o no su decisión de ser madres. Después, enfrentarán a sus padres para determinar si podrán seguir viviendo en la casa familiar o no. En medio de todo esto, quizá reciban el apoyo de una amiga o su desaprobación por lo ocurrido. Finalmente -y lo más importante para quienes desean continuar sus estudios- tendrán que dar aviso a las autoridades escolares de su embarazo para seguir, al menos, hasta el final del mismo. Aunque por ley los directivos y profesores no pueden impedir su entrada a la escuela, a veces el acoso es fuerte y las chicas abandonan la escuela en cuanto es visible su embarazo. Si pueden continuar en la escuela, al momento del alumbramiento se presentará el conflicto de quién cuidará al bebé, ya que en las escuelas de educación básica no existen programas de guarderías para atender a los hijos o hijas de las alumnas. Puede ser que la abuela cuide al nieto y la madre pueda continuar en la escuela, pero no sin problemas ya que siempre habrá que llevar al bebé al médico, a aplicarle las vacunas o simplemente quedarse en casa ante una eventualidad. La chica tendrá además dificultad para sostener económicamente a su hijo o hija por lo que tendrá que depender económicamente de sus padres o del padre de su bebé. Tendrá también una serie de obstáculos si es que solicita una beca para continuar con sus estudios, en principio sólo podrá tenerla hasta que termine la educación secundaria, y si quiere acudir al bachillerato para luego seguir con una carrera universitaria tendrá que costearse ella misma (o su familia) la licenciatura. Así, como vemos, no es sencillo para una madre joven continuar en la escuela; si lo logra tendrá que sortear en el futuro otras problemáticas asociadas a la incompatibilidad entre la maternidad y el trabajo, pero ése es otro tema.

Por último, es relevante subrayar la necesidad de contar con fuentes fidedignas para conocer el problema, ya que los registros estadísticos de los programas mencionados son ambiguos. Las bases de datos proporcionan ciertos números de becas por municipio y estado, y las cifras no coinciden con las que se manejan en ámbitos regionales. Por ejemplo, PROMAJOVEN indica que en el municipio de José María Morelos, Quintana Roo, hay 23 mujeres jóvenes becadas, en tanto que el registro que proporcionó el DIF local menciona sólo seis. Finalmente, debo señalar que solicité información sobre embarazo y deserción escolar al Instituto Federal de Acceso a la Información Pública (IFAI) y no tuve respuesta dentro de los 40 días siguientes a la petición.

²³ Gilda, de León Guzmán, Evaluación externa del Programa Becas para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México, 2005. Versión electrónica. Consulta realizada el 9 de diciembre de 2009 en <http://basica.sep.gob/dg/dgie/cva/sitio/pdf/evaluacionext/PROMAJOVEN/completoPROMAJOVEN.pdf>

²⁴ Desarrollo Integral de la Familia, Programa de Atención y Prevención de Embarazos en Adolescentes (PAIDEA). Versión electrónica. Consulta realizada el 30 de noviembre de 2009 en <http://dif.sip.gob.mx/infanciaadolescencia/?contenido=226>

²⁵ Ídem.

La explotación sexual comercial infantil: una realidad oculta en México

Leonardo Bastida Aguilar¹

En Alemania se han registrado 11,357 casos de redes de pornografía infantil en internet. Las medidas tomadas por parte de la ministra de familia de la Unión Europea (UE), Ursula von der Leyen, indican que se debe dificultar el acceso a este tipo de páginas. Sin embargo, hasta el momento, sólo cinco países de la UE las han acatado.²

La venta de adolescentes de la isla Tan Loc, en Vietnam, a hombres de Taiwán o de Corea del Sur por 6,000 dólares, propiciada por sus propios padres, ante salarios de menos de 30 dólares mensuales, indican la vulnerabilidad de algunos sectores sociales de la nación asiática y la manera en que la mujer se convierte en una solución económica.³

La declaratoria de Tailandia como un país paraíso para la distribución y venta de material pornográfico infantil, así como la adquisición de servicios sexuales es muestra de la impunidad circundante a este fenómeno. Éstas parecen ser realidades distintas de la de México, lejanas e inimaginables.

Sin embargo, hechos como el del sacerdote Rafael Muñoz López, conocido en el mundo cibernético de la pornografía infantil como lobosiberiano⁶, quien con ayuda del payaso Palín atrajera niños para ser grabados en video sosteniendo relaciones sexuales en la Iglesia de San Pedro Apóstol en Xalapa, Veracruz⁴ o el del magnate Jean Succar Kuri, que de acuerdo con Edith Encalada, una de sus víctimas, es uno de los principales pederastas del sureste mexicano,⁵ demuestran que en nuestro país los delitos de trata de personas con fines sexuales y la Explotación Sexual Comercial Infantil (ESCI) son una realidad.

Más ejemplos de esta situación son hechos como el reportado por Luis Cruz, quien describe la situación en el municipio de Tenancingo, Tlaxcala, en torno a la trata de personas “Los proxenetas asentados en este Municipio del Sur de Tlaxcala han llegado a tener tanto poder que ni la misma Policía Municipal Auxiliar se atreve a meterse con ellos”.⁶

Una muestra más es el polémico caso de la desaparición de niños del albergue infantil Casitas del Sur ubicado en la delegación Tlalpan, Ciudad de México. Diversas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) han exigido desde hace algunos años que se ejerzan acciones contundentes en este rubro. Asimismo comisiones estatales de derechos humanos y algunas medidas implementadas por el gobierno federal y locales han comenzado a poner la temática en las agendas gubernamentales prioritarias.

A pesar de estos esfuerzos, los hechos publicados en diversos medios de comunicación, indican que han sido insuficientes y la problemática no se soluciona.

Los orígenes

Marginación, pobreza, vulnerabilidad, abuso de confianza, ignorancia, impunidad, complicidad, redes criminales, corrupción e influyentismo son algunas de las causales de la trata de personas y la ESCI, una realidad no visibilizada en México.

La ESCI es una violación a los derechos humanos y una forma de explotación económica que ocurre cuando una persona o grupo de personas enganchan o utilizan niños, niñas y adolescentes en actividades sexuales con el objetivo de satisfacer sus intereses o los de terceras personas, a cambio de cualquier remuneración, sea económica o de otro tipo.⁷

Esta actividad ilícita engloba muchas situaciones dentro de sí. El hecho de que las víctimas sean niños y adolescentes, indica que no existe una protección hacia las generaciones futuras de nuestro país. Por otra parte, exhibe la realidad de México, en la cual hay un deterioro económico y social, así como de sus instituciones políticas.

La ESCI es un problema paradigmáticamente complejo en varios sentidos; primero en cuanto a que su génesis tiene que ver en cómo las estructuras sociales y culturales le han dado cabida y protección histórica al incesto y la explotación, y en donde además se ha hecho presente el factor dinero/comercio/negocio, con lo que la dinámica del abuso adquiere un poder inamovible.⁸

Diversos estudios sobre este tema indican que es la multiplicidad de factores la que provoca que siempre existan personas susceptibles de ser explotadas.

Un grave problema es que en la mayoría de las ocasiones, los abusos que sufren los infantes acontecen en el ámbito privado, por lo que la familia de la víctima no los asume como una violación a los derechos humanos.

Muchas veces la familia, que tendría que ser el ámbito de protección de los derechos de las niñas y los niños por excelencia, puede convertirse en un ámbito de riesgo. Con frecuencia no hay responsabilidad de los Estados con respecto a los abusos que se dan en el ámbito privado, de por sí insuficientemente conocidos.⁹

Un estudio desarrollado en el estado de Durango por el Equipo de Educación para la Pazy los Derechos Humanos del Estado de Durango AC¹⁰ indica que

76.54% de las niñas entrevistadas manifestaron percibir violencia en sus hogares. El 63.58 por ciento identificó a un hombre como el protagonista de la violencia. Entre los elementos identificatorios de estos hechos son el castigo, el alcoholismo, abusos sexuales. Las conclusiones del estudio reflejan que la violencia y la pobreza son fenómenos presentes en la vida cotidiana de las niñas, sobre todo ante altos índices de violencia

1 Licenciado en Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Colaborador del suplemento Letra S del periódico *La Jornada* y agencia de noticias NotieSe (www.notiese.org).

FUENTES CONSULTADAS

2 Noroeste, México, 26 de marzo de 2009.

3 *Reforma*, México, 5 de abril de 2009.

4 *Reforma*, México, 25 abril 2009.

5 *La Jornada*, México, 16 marzo 2009

6 *Reforma*, México, 4 de abril de 2009

7 Josefina, Ceballos Godefroy, “Un enfoque de derechos humanos en el papel de los medios de comunicación frente a la explotación sexual comercial infantil”, en Raquel, Pastor Escobar, Raquel, Alonso Nogueira, Explotación sexual comercial infantil. Un manual con perspectiva de género y derechos humanos, Editorial Ubijus, Infancia Común, Instituto de Formación Profesional, México, 2008, p. 96.

8 Idem, p. 98.

9 Nelía, Bojórquez, Los derechos humanos comienzan desde la infancia en Los derechos de las mujeres y los niños, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2003, p. 92.

10 Carlos, Alberto Guerrero Manzanera, “Sistematización de la percepción de la violencia y la pobreza en niñas de 8 a 12 años del municipio de Durango”, en Raquel, Pastor Escobar, Raquel, Alonso Nogueira, Explotación sexual comercial infantil. Un manual... Op. Cit., p. 43.

intrafamiliar.

La realidad mundial es cruel. Registros de las OSC indican que al año cuatro millones de mujeres y niños son reclutados para ejercer el comercio sexual en todo el mundo. El 17% del producto interno bruto en América Latina es dinero proveniente del comercio sexual. Al respecto, Teresa Ulloa, directora de la Coalición Regional contra el Tráfico de Mujeres y Niñas para América Latina y el Caribe (CATWLAC, por sus siglas en inglés), comentó que medio millón de mexicanos viven en esta situación.¹¹

Hasta el momento se ha desconocido un hecho que es fundamental para que este delito se pueda consumir, la ESCI deriva por lo regular de otro delito: la trata de personas.

La trata

A partir de la década de los ochenta, en México se ha incrementado el paso de migrantes centroamericanos con destino a los Estados Unidos. Asimismo el número de connacionales en búsqueda del “sueño americano” aumentó de manera considerable. Estos hechos trajeron como consecuencia que ilícitos como el tráfico y la trata de personas se convirtieran en negocios muy redituables.

Trata es la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al abuso, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluir, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.¹²

Además es de suma gravedad ya que

La trata de personas trae consigo una serie de violaciones a derechos humanos, donde la dignidad es pisoteada y dejada en su totalidad. Al ser víctima de trata, una persona ve claramente violentados derechos como a la libertad personal, a no ser sometida a esclavitud ni servidumbre, a la nacionalidad, a la integridad personal, a vivir libres de violencia y por supuesto a los derechos relacionados a lo laboral.¹³

La titular de la Fiscalía Especial para los Delitos de Violencia contra las Mujeres y Trata de Personas (Fevimtra), Guadalupe Morfín Otero explicó que:

Existe una gran diferencia entre la trata y el tráfico de personas. En primer lugar, el tráfico de personas ocurre bajo el consentimiento de las personas, ya que siempre hay un pago de por medio y es común para el cruce irregular de fronteras. Por otro lado, en la trata, el desplazamiento es involuntario, no es necesario un cruce de fronteras y se da por medio del engaño. Ambos delitos coinciden en que son una operación comercial con seres humanos, son cometidos por redes de traficantes y tratantes, que suelen ser los mismos y hay un abuso de derechos humanos.¹⁴

Diversos especialistas consideran que este tipo de delitos son los que provocan mayor vulnerabilidad en sectores de la población como las mujeres, adolescentes, niñas y niños, ya que los someten y produce lo que se ha denominado “una nueva forma de esclavitud”; “la trata de seres humanos, especialmente mujeres, niñas y niños, se considera una nueva esclavitud no sólo por la prohibición que existe legalmente de su práctica, sino por sus formas y modalidades de llevarla a cabo”.¹⁵

De esta manera, la ESCI deriva de la trata ante la gran organización de redes criminales que existe en torno a ella y el gran beneficio económico que acarrea, ya que el costo que algunas personas pagan por sostener relaciones sexuales con niños o por adquirir videos pornográficos en los cuales los protagonistas son niños, alcanzan cifras arriba de los 1,000 dólares. Asimismo, el pago por poder sostener relaciones sexuales con adolescentes vírgenes o niñas es superior a los 3,000 dólares.

“Entre los factores que favorecen a que existan víctimas de este delito se encuentran la falta de recursos económicos, bajo nivel educativo o nulo, familias desintegradas, abuso sexual, drogadicción, consumismo y materialismo, corrupción de los gobiernos y engaños”.¹⁶

Sin embargo, diversos activistas de las OSC e investigadores indican que el principal factor para que las personas sean víctimas de la ESCI es la naturalización de ésta, debido a que en una cultura como la nuestra, la violencia hacia las mujeres y los niños, así como su carencia de derechos son vistos como “normales”. “La ESCI se desarrolla en una sociedad permisible y ésa es la realidad. Las mujeres y los hombres lo vemos como natural, las mujeres y los hombres lo perpetuamos, las mujeres y los hombres lo sufrimos”.¹⁷

“Yo pensé que lo que contaba era normal, algo que le pasaba a todas las niñas. Cuando me dijeron que los hombres no tenían sexo con las niñas, ni los padres con sus hijos, que eso era un delito y una violación, fue unshock”.¹⁸

Expertos en la materia consideran que de la ESCI deriva cuatro diferentes tipos de actividades: pornografía infantil, turismo sexual, tráfico infantil y prostitución infantil.

De acuerdo con el equipo de investigación de Ciudad Juárez, “la prostitución infantil es la acción de contratar u ofrecer los servicios de un niño para realizar abusos sexuales a cambio de dinero u otra contra prestación, el abuso se puede dar con la misma persona que lo contrata o con otra”.¹⁹

Asimismo, definen la pornografía infantil como “toda representación visual o auditiva de un niño para el placer sexual del usuario y entaña la producción, distribución y uso de ese material”.²⁰

Por otra parte, sobre el concepto de turismo sexual, indican que es “la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes por parte de personas que viajan de su país a otro, normalmente menos desarrollado para participar en actos sexuales con menores de edad”.²¹

¹¹ *La Jornada*, México, 20 marzo de 2009.

¹² Sigma, Huda y Miriam Valdez Valerio, “Trata de seres humanos, especialmente mujeres, adolescentes, niñas y niños”, en Raquel, Pastor Escobar, Raquel, Alonso Nogueira, Explotación sexual comercial infantil. Un manual... Op. Cit., p. 220.

¹³ Óscar, Arturo, Castro Soto, La iniciativa popular en Tlaxcala. Acciones colectivas para el combate a la trata de mujeres, México, Centro de Derechos Humanos Fray Julián García, 2008, p. 23.

¹⁴ Entrevista realizada por Leonardo Bastida Aguilar para Letra S en octubre de 2008.

¹⁵ Sigma, Huda y Miriam Valdez Valerio, “Trata de seres...”, op. cit., p. 211.

¹⁶ Jesús, Humberto Burciaga Robles, et al., Explotación sexual comercial infantil en Ciudad Juárez, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez–DIF Municipal Juárez, 2005, p. 14.

¹⁷ Nashieli, Ramírez Suárez, “Explotación sexual comercial infantil y enfoque de género”, en Raquel, Pastor Escobar, Raquel, Alonso Nogueira, Explotación sexual comercial infantil. Un manual... Op. Cit., p. 24.

¹⁸ *La Jornada*, México, 16 de marzo 2009.

¹⁹ Jesús, Humberto Burciaga Robles, et. al., Análisis..., Op. Cit.

²⁰ Ídem, p. 13.

²¹ Ibídem, p. 14.

En lo que respecta al tráfico de niños, advierten que se produce “para mendigar, con fines sexuales, para transportar drogas, servicio doméstico y explotación”.²²

De acuerdo con el informe de Sigma Huda del 20 de febrero de 2006, la trata y el tráfico han aumentado de forma alarmante, entre otros factores, por las condiciones de vida de los países menos desarrollados y el redireccionamiento de las políticas migratorias de las naciones industrializadas.

El problema es que los gobiernos de los países involucrados lo ven como un hecho aislado, a pesar de que organismos internacionales consideran que es una nueva forma de esclavitud.

Las formas de operación

El modus operandi de los grupos dedicado a la ESCI es variable. A pesar de este hecho, los expertos coinciden en que se presenta una serie de patrones comunes en la operación de los grupos del crimen organizado dedicados a la ESCI.

La mayor parte de los explotadores son hombres mexicanos aunque también existen mujeres que operan como reclutadoras o que son dueñas de bares y que explotan o cobran cuotas por ofrecer protección a mujeres o niñas. Hay también explotadores extranjeros, sobre todo norteamericanos y canadienses, que vienen por periodos cortos a elaborar material pornográfico con niños mexicanos y regresan a sus países para comercializarlo. Estos casos son más frecuentes en Tijuana, Acapulco, Guadalajara y Cancún.²³

La familiaridad que establece el enganchador con la víctima es fundamental para ganar la confianza de la misma y poder, en determinado momento, sacarla de su contexto cotidiano. Asimismo, el enganchador busca personas en determinada situación de vulnerabilidad como ser migrante ilegal, tener escasez económica, entre otras, que favorezcan la “desaparición” de las víctimas.

“A menudo los explotadores conocen bien la manera de aproximarse y someter a sus víctimas puesto que han vivido en el medio por generaciones y han podido perfeccionar sus procedimientos. Alrededor de ellos existen redes amplias de protección y complicidad que protegen y aseguran el funcionamiento de sus negocios. En este sentido se trata de redes de crimen más o menos organizado que pueden o no tener relación con el tráfico de drogas y que pueden operar a nivel local o tener contactos que les permiten moverse de un lado a otro dentro del país. Algunos grupos tienen también contacto con traficantes de personas que les permite traer a sus víctimas de otros países (principalmente de Centroamérica) o trasladarlas y organizar su negocio en otro país, principalmente Estados Unidos”.²⁴

En otros casos se utiliza a niños de la calle o infantes que tienen deudas a cubrir, ya sea por el traslado de un país a otro o alguna otra situación. Muchos de ellos son vendidos a bares. Este fenómeno ha dejado de ser exclusivo de las fronteras para encontrarse presente en toda la República.

El testimonio de Edith Encalada, explica como funcionan estas redes que terminan convirtiendo a las víctimas en victimarios. En su caso, esta joven, en aquel entonces de 17 años, llevo a la casa de Jean Succar Kuri a más amigas y familiares, lo cual demuestra la vulnerabilidad emocional de las víctimas que permite al victimario “manipularlas”.²⁵

México paso, origen y destino

La ubicación geográfica de México lo convierte en un lugar de tránsito para miles de migrantes centroamericanos que desean ingresar a los Estados Unidos de manera ilegal.

Muchos de ellos, provenientes de Honduras, Guatemala y El Salvador principalmente, quedan en territorio mexicano sin dinero y manera de regresar a su lugar de origen.

En México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Migración, “entre 2001 y 2007 hubo un aumento de migrantes centroamericanos de 150,530 a 240,269 en 2004 y 2005; y una baja en 2007 con 50,598”.²⁶

En algunos casos se provocan rupturas familiares, en la mayoría de las cuales los niños son los más afectados, “no hay garantía de cabalidad de la unidad familiar de los migrantes. Se está desarrollando un sistema de atención a niños migrantes aunque de más de 12 o 13 años no se les protege”.²⁷

En el caso de los migrantes de entre 14 y 17 años de edad, los cuales representan entre 15 y 20 por ciento, están ausentes de las listad de registro, ya que en la mayoría de los casos son víctimas de la trata y desaparecen.

Fabienne Venet propone que algunos factores que provocan el éxodo de los infantes de sus países de origen son:

- Desigualdad creciente, falta de acceso a oportunidades y movilidad social.
- Falta de vías legales para migrar, mayor control fronterizo y tráfico ilícito de migrantes.
- Deformalización/precarización del trabajo.
- Discriminación, estigmatización o exclusión por género, edad, raza, religión, origen étnico, orientación sexual, etc.²⁸

Asimismo, propone algunos factores que provocan la vulnerabilidad en las personas y puedan ser víctimas de la trata, entre estos se encuentran:

- Su permiso de estancia y trabajo los “amarran” a un empleador.
- Sienten que no tienen derechos por ser extranjeros o estar sin estatus regular.
- Están aislados de sus redes sociales de apoyo, su familia, su comunidad.
- No conocen el lenguaje, las costumbres, las creencias.
- Desconocen las leyes.
- Temen ser sancionados o deportados.
- Se les retienen sus documentos.
- Son sometidos a deudas.
- Sus familias dependen del dinero que envían.

²² Ídem

²³ Richard, Estes, et. al, “La explotación sexual comercial de niños en la región de América del Norte, en Raquel, Pastor Escobar, Raquel, Alonso Nogueira, Explotación sexual comercial infantil. Un manual... Op. Cit., p. 131.

²⁴ Ídem, p. 131.

²⁵ *La Jornada*, México, 16 marzo 2009.

²⁶ Fabienne, Venet, “Migración, asilo y trata de personas”, en Raquel, Pastor Escobar, Raquel, Alonso Nogueira, Explotación sexual comercial infantil. Un manual... Op. Cit., p. 68.

²⁷ Ídem.

²⁸ *Ibíd*em, pp. 92–93.

- Pueden ser castigados en su país si regresan violando su contrato o han salido de éste sin permiso.²⁹

La infancia

De acuerdo con Griselda Ballesteros “La niñez constituye la ciudadanía venidera; es la heredera de nuestro entorno”,³⁰ por lo que se debe garantizar a este sector de la población supervivencia, dignidad y calidad de vida.

Rosa María Álvarez de Lara explica que en el marco de la implementación de políticas públicas hacia este sector existen tres momentos.

En un primer instante se observaba a la infancia como un periodo de carencias y ausencia de capacidades por lo que el infante era un sujeto incompleto.

Posteriormente, en un segundo momento, se denomina al infante como “menor” por el hecho de tener una inmadurez biopsicosocial, así como una restricción en sus derechos.

En un tercer instante se reconoce el término de “niño” como tal aunque por cuestiones de género se tiene que nombrar también a las “niñas” o denominar ambos sexos bajo el vocablo “infancia”. La característica principal de este momento es el garantizar los derechos de la infancia apegándose a una cultura de los derechos humanos.³¹

México, en concordancia con su política exterior ha reconocido y ratificado la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, y la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por México en 1990.³²

La Convención sobre los Derechos del Niño contempla en su artículo 16:

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.
2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.³³

En su artículo 19 indica:

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.³⁴

Explícitamente, en su artículo 34:

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

- a. La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal;
- b. La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales;
- c. La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.³⁵

Con algunos complementos en el artículo 35 se indica que:

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma. Y el artículo refiere a Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.³⁶

Por último, el artículo 39 advierte:

Es obligación del Estado otorgar al infante los cuidados necesarios para resarcir el daño sufrido al ser víctima de la explotación, Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.³⁷

El tema de la ESCI fue abordado por primera vez en el Congreso Mundial contra la Explotación Sexual de Niños celebrado en Estocolmo, Suecia, en 1996. En aquella

²⁹ Ídem.

³⁰ Gabriela, Ballesteros, “Los derechos humanos de las mujeres y niñas” en Comisión Nacional de Derechos Humanos, Los derechos humanos de las mujeres y los niños, Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), México, 2003, p. 19.

³¹ Rosa, María Álvarez Lara, “La niñez y la violencia”, en Comisión Nacional de Derechos Humanos, Los derechos humanos..., Op. Cit., p. 85.

³² Ídem, p. 89.

³³ Convención sobre los derechos del Niño, http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

³⁴ Ídem.

³⁵ Ibídem.

³⁶ Ídem.

³⁷ Ibídem.

ocasión Ofelia Calcetas-Santos, relatora especial de las Naciones Unidas, indicó que “en México la prostitución infantil es la forma más visible de ESCI, mas la venta de niños y su empleo dentro de la industria de la pornografía es una práctica muy extendida en las zonas fronterizas y algunas zonas turísticas.”³⁸

A pesar de estos hechos, organismos especializados en derechos humanos y de la sociedad civil han reportado que la infancia es uno de los sectores más vulnerables de la sociedad mexicana.

Acciones

En algunas entidades del país se han comenzado a ejercer acciones al respecto. El gobierno federal estableció la Fiscalía Especial para los Delitos de Violencia contra la Mujer y Trata de Personas (Fevimtra) a cargo de Guadalupe Morfín Otero y la Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 27 de noviembre de 2007.

En el Distrito Federal, el código penal establece que por el delito de corrupción de menores se sentencia al culpable de 7 a 12 años de prisión al que obligue, procure, induzca o facilite a una persona menor de edad realizar actos de exhibicionismo corporal, lascivos o sexuales, a la ebriedad, al consumo de drogas o enervantes, a prácticas sexuales o la comisión de actos delictuosos.

Asimismo, este código contempla que por el delito de lenocinio se otorgan de dos a 15 años de prisión a quien obligue a una persona mayor o menor de edad a explotar su cuerpo por medio del comercio carnal u obtenga de él un lucro.³⁹

Juan Sabines Guerrero, gobernador de Chiapas, presentó la iniciativa de la creación de la Ley para Combatir, Prevenir y Sancionarla Trata de Personas en el Estado de Chiapas, que tiene como objetivo prevenir y sancionar el delito de trata de personas, adoptar medidas de protección, atención y asistencia los derechos de las víctimas, tipificar el delito que se comete con fines de explotación, así como aprovecharse del estado de vulnerabilidad de otra persona. Esta ley contempla por primera vez el tema de la trata de migrantes y sus hijos, así como los delitos que se cometen a través de internet.⁴⁰

Sin embargo, las medidas más exitosas han sido implementadas por la sociedad civil a través de movimientos como Iniciativa Popular en Tlaxcala, que tras la constante desaparición de mujeres en la entidad, durante septiembre y octubre de 2007, un grupo de organizaciones de la sociedad civil locales encabezadas por el Centro “Fray Julián Garcés”, inició una movilización social con el fin de exigir a las autoridades locales la tipificación de la trata de personas como un delito, al considerarla el detonador de estas desapariciones. El resultado fue la colecta de más de 25,000 firmas llevadas al congreso local y exigir las reformas a las leyes locales. Meses después se modificaron los códigos civil y penal tlaxcaltecas.

El pasado mes de marzo, al final de la Primera Reunión Regional sobre “Buenas prácticas en contra de la demanda y de la legalización de la prostitución: SIGLO XXI”, con participación de activistas y defensoras de derechos humanos de toda América Latina, se concluyó que la trata es un fenómeno creciente debido a factores como las relaciones de poder patriarcales, la pobreza, la falta de oportunidades para la mujer, las profundas disparidades y desigualdades entre mujeres y hombres, violencia y discriminación que históricamente han sufrido las mujeres en América Latina, además de que varios países no cuentan con políticas públicas, programas, planes de acción ni leyes específicos en la materia.

Se detectó que la problemática se agrava ante el avance de las redes de prostitución en la región, los medios de comunicación y los proveedores de servicios de internet, así como otros actores que desempeñan un papel de complicidad por lo que deben ser llamados a cuentas y a conducirse con ética y responsabilidad.

En aquella ocasión, las activistas exigieron respeto y cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (Cedaw), así como de las recomendaciones generales y de las observaciones finales por país de ese comité y llamaron a los gobiernos de la región a ratificar el Convenio para la Represión de la Trata de Personas y de la Explotación de la Prostitución Ajena y los Protocolos Adicionales a la Convención de Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional sobre Trata y Tráfico de Personas, también conocidos como Protocolos de Palermo. También pidieron políticas públicas efectivas para penalizar la demanda de comercio sexual.

Asimismo, se decidió implementar un “sistema de alerta roja”, denominado Observatorio ciudadano de trata y tráfico de mujeres y niños, conformado por una red ciudadana y gubernamental de informantes del continente que operará en los países donde se origina el problema y en los países de tránsito y destino de las redes de grupos criminales.⁴¹

Conclusiones

El pasado 21 de marzo de 2009 en el Bar El Capricho y los Hoteles Madrid y El Universo, ubicados en el Barrio de La Merced de la Ciudad de México, hubo 28 detenciones por el delito de trata de personas, corrupción de menores, asociación delictuosa y homicidio; 45 mujeres, entre ellas cinco menores de edad, que fueron localizadas en este lugar, eran obligadas a ejercer el sexoservicio y a entregar 10,000 pesos diarios para no ser maltratadas.

A pesar de los hechos, la mayoría de los detenidos fueron puestos en libertad ante la falta de pruebas. Así lo explicó Dylcia Samantha García, subprocuradora de Atención a Víctimas y Servicios a la Comunidad de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF). En el operativo en La Merceden días recientes no se pudo atrapar a los explotadores porque se hacían pasar como clientes, no hay condiciones para condenarlos.⁴²

En el año 2003 Leydi Campos, Subprocuradora de Averiguaciones Previas de Quintana Roo, estuvo involucrada en el caso de la desaparición de niños del Albergue La Casita en Cancún y posteriormente fue vinculada al caso de Jean Succar Kuri.⁴³

Mediante entrevistas en Tijuana y los Estados Unidos para elaborar el reportaje “Trata de personas en Tijuana. La explotación sexual y su mercado fronterizo”, se recogieron testimonios en los que se advierte que albergues “prestadores de ayuda” a niños migrantes que quedan solos en la frontera utilizan a los infantes para ejercer la prostitución o participar en videos pornográficos.

38 Rosa, María Álvarez Lara, “La niñez y la violencia”, en Comisión Nacional de Derechos Humanos, Los derechos humanos..., Op. Cit., p.85.

39 *Reforma*, 21 de marzo de 2009

40 *La Jornada*, México, 23 de marzo de 2009

41 *La Jornada*, 24 de marzo de 2009; *NotieSe*, 27 de marzo de 2009

42 *NotieSe*, México, 27 de marzo de 2009

43 *La Jornada*, México, 26 de marzo de 2009

Muchas de las medidas tomadas con anterioridad no responden al fenómeno real. Durante la reunión regional Teresa Ulloa expresó que a que pesar de que México ratificó la Convención del 49, la cual indica que quien comete un delito lo comete aun cuando cuente con el consentimiento de la víctima, en nuestro país el consentimiento dado por la víctima excluye del delito.⁴⁴

Rodolfo Casillas, investigador y experto en la materia, coincide con la activista respecto a la manera en que se ha legislado en torno a la situación en México “La forma adoptada, abolicionista, se pronuncia por la libertad para el ejercicio de la actividad, pero no por la abolición de dicha práctica, con el propósito de dar de esa forma protección a las mujeres y menores de edad, pues pasan a ser consideradas víctimas”.⁴⁵

El principal problema es la falta de comprensión por parte de las autoridades, lo cual se ve reflejado en el intento de establecer zonas de tolerancia para el trabajo sexual. “Se trata como si fuera un ejercicio sexual voluntario y sólo se sanciona a los lugares donde se ejerce el comercio sexual y no se observa el trasfondo de la situación”.⁴⁶

Activistas argumentan que el Estado mexicano ha intentado invisibilizar este fenómeno a pesar de los esfuerzos por parte de las OSC y organismos defensores de derechos humanos por denunciar hechos. Por tal motivo, consideran que hasta el momento la infancia en México carece de las garantías legales suficientes que la protejan de las redes del crimen organizado para evitar que sean víctimas de las ESCI o de la violencia reinante en el país, así que el Estado mexicano se ha convertido en un testigo silente y cómplice de este tipo de delitos.

⁴⁴ *La Jornada*, México, 26 de marzo de 2009

⁴⁵ Rodolfo, Casillas, “Abuso y explotación sexual de niñas, adolescentes y mujeres en la Ciudad de México”, en Raquel, Pastor Escobar, Raquel, Alonso Nogueira, Explotación sexual comercial infantil. Un manual... Op. Cit., p. 153.

⁴⁶ Ídem. p. 155.

Araceli Vences Mejía¹

Víctor Manuel Dávila Borja²

Josefina Gómez Garduño³

Contaminación ambiental

En México la contaminación ambiental es un factor que afecta de manera considerable el estado general de salud y el bienestar de la población. Los problemas ambientales, principalmente la contaminación atmosférica y domiciliaria, así como los sistemas inadecuados de abastecimiento de agua y de saneamiento representan una proporción considerable de la carga de enfermedades y mortalidad que soporta el país.

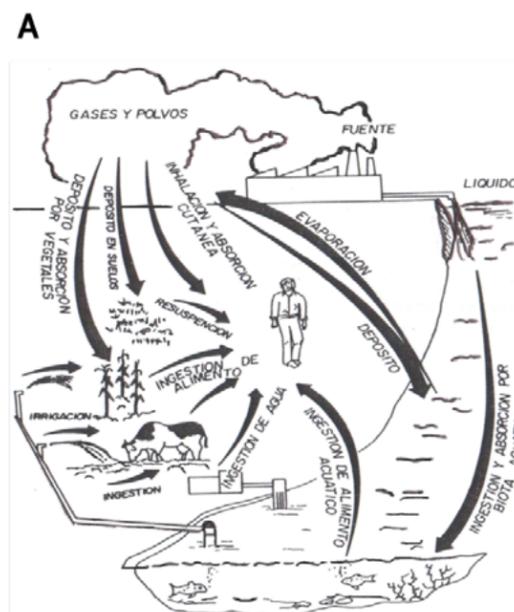
La contaminación del aire, el agua o el suelo se presenta a partir de ciertas manifestaciones de la naturaleza (fuentes naturales) o bien debido a los diferentes procesos productivos del hombre (fuentes antropogénicas) que conforman las actividades de la vida diaria. Las principales fuentes de contaminación antropogénica son las actividades industriales, comerciales, agrícolas, domiciliarias y el uso de automotores.

Contaminación del aire

La contaminación del aire es hoy una realidad en todos los ambientes urbanos del mundo, aunque también es una práctica común en las áreas rurales. Este tipo de contaminación se genera por compuestos tóxicos como ozono, plomo, cobre, zinc, bióxido de azufre, nitrógeno, óxido nítrico, monóxido de carbono, partículas en suspensión y compuestos orgánicos volátiles.⁴ Las fuentes que emiten tóxicos al aire pueden ser fijas o móviles; las primeras, como pueden ser calentadores, estufas, quema clandestina de basura, industrias y centrales de producción de energía son responsables de 20 a 30% de la contaminación, en tanto que las segundas, como pueden ser automóviles, transporte público, camiones y aeronaves ocasionan el mayor volumen de gases dañinos (70 a 80%).² En las ciudades, el actual crecimiento demográfico, las concentraciones industriales, el incremento de los parques vehiculares, el elevado consumo de combustibles y una inadecuada planeación urbana han traído consigo que la evolución del problema de la contaminación ambiental se incremente en las grandes y medianas zonas metropolitanas.

Figura 1.

Exposición del ser humano a diferentes fuentes de contaminación química en aire, suelo y agua.



En nuestro país se miden y se norman los siguientes contaminantes atmosféricos: bióxido de azufre (SO_2), monóxido de carbono (CO), bióxido de nitrógeno (NO_2), ozono (O_3), plomo (Pb), partículas suspendidas totales (PST) y partículas menores a 10 micrómetros de diámetro (PM_{10} y $\text{PM}_{2.5}$);³ las cuales contienen hidrocarburos aromáticos policíclicos, metales pesados, benceno, entre otros.⁵

¹ Doctora en Ciencias Biomédicas por el Instituto de Investigaciones Biomédicas (IIB) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora en Ciencias Médicas del Laboratorio de Toxicología Genética del Instituto Nacional de Pediatría (INPED).

² Doctor en Ciencias Biomédicas por el Instituto de Investigaciones Biomédicas (IIB) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador en Ciencias Médicas del Laboratorio de Toxicología Genética del INPED.

³ Bióloga por la Facultad de Ciencias de la UNAM. Investigadora en Ciencias Médicas del Laboratorio de Toxicología Genética del INPED.

FUENTES CONSULTADAS

⁴ David, Mage et al., "Urban air pollution in mega cities of the world. Atmospheric Environment", 30, 5, 1996, pp. 681-686.

⁵ Cfr., Secretaría de Salud, Plan Nacional de Salud 2001-2006, México.

El ozono y las partículas son los contaminantes que tienen mayor importancia, tanto por los efectos potenciales en la salud, como por la frecuencia con la que exceden las normas de calidad del aire para la protección a la salud.⁶

En algunas zonas rurales de nuestro país, las principales fuentes de contaminación del aire provienen de las industrias alfarera y ladrillera debido a que en ambas actividades se utiliza leña, carbón, llantas, plásticos, residuos combustibles, estiércol, bagazo, celulosa y combustibles fósiles; los cuales generan grandes cantidades de partículas PM₁₀. Cabe mencionar que en el caso específico de la alfarería, existe una considerable exposición ocupacional al plomo que repercute en la salud, tanto de los que fabrican la loza, como de quienes la usan.⁵ Adicionalmente, las actividades de roza-tumba y quema y de la industria azucarera, también arrojan grandes cantidades de contaminantes al aire.

Los contaminantes del aire tienen distinto potencial para producir daño a la salud humana, lo cual depende de sus propiedades físicas y químicas, de la dosis que se inhala, del tiempo y la frecuencia de exposición, y también de las características de la población expuesta.⁷

Contaminación del agua

Aunque 70% del planeta está cubierto por agua, sólo 3% es agua dulce. De este porcentaje, dos tercios están congelados en glaciares, dejando solo un uno por ciento disponible para el consumo humano. Bajo condiciones naturales, el agua solamente debería contener componentes químicos como sales minerales y materia orgánica, generalmente a concentraciones seguras para el consumo humano y no debería contener organismos patógenos como bacterias, parásitos, hongos y virus ni sustancias químicas de síntesis humana. Sin embargo, la industria, la agricultura y la urbanización han contaminado las fuentes y los reservorios de agua, con diferentes agentes como son metales pesados (plomo, mercurio y arsénico), químicos volátiles, plaguicidas, pinturas, residuos industriales, entre otros.

Contaminación del suelo

La contaminación del suelo ocurre por la eliminación de residuos sólidos, conocidos comúnmente como basura (restos de comida, materia fecal, envases de plástico, vidrio, metales, papel, agentes químicos y escombros), lo que ocasiona graves problemas ecológicos que alcanzan cifras altamente peligrosas para el ambiente y los seres vivos.

La manera más común de eliminar este tipo de desechos, casi todos de procedencia urbana, es enterrándolos en regiones apartadas, pero con ello lo que se ha logrado es el desarrollo de microorganismos que alteran el equilibrio del medio. Asimismo, estos agentes infecciosos y sustancias tóxicas pueden expandirse a través del aire o de corrientes de agua subterráneas (lixiviados), extendiendo así la contaminación y sus efectos adversos a otras zonas.

Por otra parte la práctica intensiva de la agricultura y la ganadería son otra fuente de contaminación del suelo, debido al uso indiscriminado de pesticidas, insecticidas y fertilizantes. No es extraño que las sustancias dañinas se introduzcan en el cuerpo de vegetales y animales a través de la alimentación, como tampoco que, a su vez, estos productos que forman parte de la dieta del ser humano provoquen enfermedades.

Contaminantes químicos y enfermedades

Diversos aspectos del bienestar de la población están influidos por el ambiente y algunos riesgos a la salud son iniciados, preservados o exacerbados por factores ambientales. Nuestra calidad de vida está íntimamente relacionada con el ambiente y mantiene interacciones muy complejas. Es importante destacar que muchos de los efectos de la contaminación ambiental en la salud pública se manifiestan en el mediano y el largo plazos, y permanecen intangibles durante periodos prolongados impidiendo su detección oportuna y la evaluación de su verdadera dimensión. Diversos estudios científicos han evidenciado que una gran variedad de contaminantes químicos presentes en el ambiente pueden tener efectos sumamente nocivos en nuestra salud. Esto ha permitido que organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) hayan promovido la creación de la Agencia Internacional de Investigación sobre el Cáncer (IARC), o que en distintos países se fomente la creación de unidades de estudios toxicológicos en universidades, centros de investigación y hospitales. Desde su creación, la IARC ha realizado numerosos estudios en más de 900 compuestos químicos para determinar los efectos tóxicos y cancerígenos en los seres humanos; los ha clasificado de acuerdo con su toxicidad y ha establecido normas y ha emitido medidas de restricción en manufactura y niveles de exposición.⁸ Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha informado que en América Latina la presencia de elementos tóxicos en los ríos y en la atmósfera provoca en promedio 12,000 muertes por año. De acuerdo con el Plan Nacional de Salud 2001-2006 en nuestro país se estima que 35% de la carga total de enfermedad tiene su origen en factores ambientales y 15 por ciento en exposiciones ocupacionales.

Salud ambiental infantil

Diversos estudios han mostrado evidencias de los efectos adversos que la contaminación tiene en la salud pública de diferentes grupos poblacionales, sin embargo no toda la población se encuentra expuesta a las mismas condiciones, pues existen grupos de edad con mayor vulnerabilidad a los efectos de la contaminación.⁹ La población infantil, presenta determinadas características que hacen que su susceptibilidad a este factor de impacto ambiental sobre la salud sea diferente del de los adultos. Según estimaciones de la OMS cada año mueren en todo el mundo más de tres millones de menores de 5 años por causas y afecciones relacionadas con el ambiente.

Durante las distintas etapas del crecimiento y la maduración, los niños y adolescentes pueden presentar diferente sensibilidad a la exposición a un contaminante, lo que también dependerá de la ruta, el momento, la dosis y la duración de la exposición. Existen ciertas características que hacen que los niños sean más vulnerables que los adultos a la contaminación ambiental, entre las que destacan que diversos sistemas corporales aún se están desarrollando, presentan cambios rápidos en el crecimiento, variaciones en la madurez biológica y tisular y déficit cuantitativo y cualitativo en su sistema inmune y sistemas de desintoxicación.

Como los niños están en rápido crecimiento y desarrollo, presentan “ventanas de vulnerabilidad” que abarcan desde la gestación hasta la adolescencia, lo que hace que sus sistemas sean particularmente sensibles al daño. Cualquier exposición dañina durante estas ventanas críticas del desarrollo puede conducir a alteraciones en la conducta, la salud, el crecimiento y el desarrollo para toda la vida. Se sabe que en los periodos cercanos a la concepción, durante el embarazo, después del alumbramiento y a lo largo de la infancia existe una ventana crítica a la exposición a numerosos contaminantes, aunque ahora reciben mayor atención conforme conocemos más sobre el desarrollo del ser humano en las

6 GA, Ramírez et al., “Principales gases contaminantes en el Valle de México”, Gaceta Facultad de Química, UNAM, 20, 1993, pp. 10-13.

7 Air quality guidelines for particulate matter, ozono, nitrogen, dioxide and sulfur dioxide global update, World Health Organization (WHO) 2005.

8 International Agency on Cancer Research, <http://www.iarc.fr>

9 MD, Miller et al., “Differences between children and adults: Implications for risk assessment at California EPA”, International Journal of Toxicology, 21, 2002, pp. 403-189.

primeras etapas.¹⁰

Durante el desarrollo gestacional, aun cuando se cuenta con la protección de la barrera placentaria, muchos contaminantes atraviesan la placenta humana, frecuentemente por difusión pasiva, y pueden provocar efectos deletéreos. También se conoce que en los fetos, el cerebro tiene mayor porosidad sanguínea lo que lo vuelve más vulnerable a la exposición a químicos.¹¹

Desde el nacimiento los niños crecen y se desarrollan rápidamente durante los primeros tres años de vida y nuevamente durante la pubertad, las células de los niños se multiplican rápidamente y sus órganos crecen a una tasa mayor. Lo niños son anabólicos, es decir poseen un metabolismo energético rápido y eficiente y pueden absorber xenobióticos más completamente que los adultos. Además, los niños respiran más rápido y proporcionalmente más cantidad de aire que un adulto, absorben nutrientes del tracto gastrointestinal en forma diferente de los adultos y necesitan más calcio que ellos, por ende absorben más. Un ejemplo de cómo estas diferencias se manifiestan en la salud es la exposición al plomo. Cuando el plomo es absorbido por el tracto gastrointestinal el cuerpo lo absorberá en lugar del calcio. Si un adulto ingiere plomo, absorberá sólo 10% del plomo ingerido, mientras que un niño absorberá 50% del mismo.¹²

Por ejemplo, la exposición a pesticidas presentes en alimentos también afecta a los niños de manera particular. Los niños son vulnerables a pesticidas porque su cerebro y su sistema nervioso no están totalmente desarrollados, lo que los vuelve más sensibles a ciertos insecticidas, ya que el hígado y los riñones de los niños no son capaces de desintoxicar o eliminar ciertos químicos como sucede con los adultos. A estos datos hay que añadir que durante sus actividades, los niños consumen más calorías y agua por masa corporal, tienen menos variedad en su alimentación, están más en contacto con el suelo, se llevan más cosas a la boca, poseen mayor superficie cutánea respecto del radio al peso corporal que los adultos, lo que resulta en una mayor absorción cutánea de tóxicos.

Estas circunstancias llevaron a que casi 20 años atrás la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos sugiriera que semultiplique por 10 el margen de seguridad en los estándares para niños para los pesticidas. Existen pocas dudas acerca de los efectos negativos que los contaminantes ambientales ejercen en la salud infantil. Sin embargo, en la mayoría de los casos las consecuencias en la salud infantil no son fácilmente vinculables a un químico o a una fuente en particular. Además la exposición a los tóxicos ambientales en vida fetal y niñez temprana pueden causar no solamente enfermedades pediátricas sino también sembrar la semilla para diversas enfermedades en la etapa adulta.¹³

En este ensayo nos centraremos en presentar las alteraciones de salud infantil más relevantes con implicaciones ambientales, entre las que podemos mencionar cánceres pediátricos, enfermedades respiratorias, alteraciones endócrinas y alteraciones del desarrollo neurológico.

Cuadro I. Enfermedades asociadas con la exposición a contaminantes ambientales.

Enfermedades		Contaminantes relacionados
Alergias	Alergias (Eczema, rinitis, conjuntivitis, etc.)	Humo de cigarro, partículas suspendidas PM ₁₀ y PM _{2.5} , hidrocarburos aromáticos policíclicos, ozono, dióxido de nitrógeno, solventes orgánicos clorados.
Vías Respiratorias	Disminución en la función pulmonar.	Partículas suspendidas PM ₁₀ y PM _{2.5} , óxido de nitrógeno, ácidos inorgánicos, humo de cigarro.
	Bronquitis	Hidrocarburos aromáticos policíclicos, humo de cigarro.
	Asma	Hidrocarburos aromáticos policíclicos, humo de cigarro.
Cáncer	Leucemias	Benceno, 1-3 butadieno, trihalometanos, bifenilos policlorados y humo de cigarro, pesticidas, compuestos orgánicos volátiles.
	Linfoma de Hodgkin y no Hodgkin	Partículas PM ₁₀ y PM _{2.5} , hidrocarburos aromáticos policíclicos, butadieno, dioxinas, benzo(a)pireno, Compuestos orgánicos, pesticidas, bifenilos policlorados, .
	Linfoma de Burkitt	
	Neuroblastoma	
	Retinoblastoma	
	Tumor de Wilms	
Sarcoma de Ewing		
Problemas del aprendizaje, desarrollo y conducta	Déficit de atención con hiperactividad	Plomo, mercurio
	Autismo	Plomo, mercurio, gluten
	Síntomas parecidos al Parkinson	Plaguicidas (organofosforados y organoclorados), manganeso.
Toxicidad endocrina	Trastornos hormonales, anomalías genitales en niños: criptorquidia, penes pequeños e hipospadias, predisposición a cáncer de mama, próstata, ovarios, útero.	Plaguicidas (organofosforados y organoclorados) y metales pesados.

10 Liz, Creel, "Efectos del medio ambiente en la salud infantil: riesgos y soluciones", Population Reference Bureau. Versión electrónica. Consulta realizada el 25 denoviembre de 2002 en <http://www.measurecommunication.org/>; J. Ferris Tortajada et al., "Introducción: El niño y el medio ambiente", An Esp Pediatr, 56, supl 6, 2002, pp. 353-359.

11 SG, Selevan et al., "Identifying critical windows of exposure for children's health", Environ Health Perspect, 108, supl. 3, 2000, pp. 451-455.

12 Cfr., United Nations Environment Program (UNEP), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), World Health Organization (WHO). Children in the New Millennium. Environmental Impact on Health, 2002.

13 AP van Birgelen et al., "Synergistic Effect of 2,2',4,4',5,5'-hexachlorobiphenyl and 2,3,7,8-tetrachlorodibenzo-p-dioxin on hepatic porphyrin levels in the rat", Environ Health Perspect, 104, 1996, pp. 550-557.

Enfermedades respiratorias, asma y alergias

Las enfermedades respiratorias, el asma y las alergias están asociadas con la contaminación del aire tanto externo como interno, y se les considera un problema de salud pública global debido a que su prevalencia ha incrementado en todo el mundo. Los efectos más comunes a corto plazo de la exposición a contaminantes del aire recaen sobre el sistema respiratorio y producen tos, irritación de nariz y garganta, y síntomas alérgicos (irritación de las membranas mucosas, conjuntivitis), disminución de la función pulmonar y bronquitis crónica o aguda. Los efectos crónicos a largo plazo son enfermedades respiratorias crónicas como cáncer de pulmón y problemas cardiovasculares.

Además, la contaminación del aire exacerba los síntomas asmáticos (junto con la predisposición genética y los factores sociales), inflama las vías respiratorias, produce infecciones repetidas y actúa como disparador de las reacciones y los cuadros alérgicos.

El nivel de riesgo individual está determinado por factores como la predisposición genética, edad, estado nutricional, presencia y severidad de condiciones cardíacas y respiratorias, así como por la actividad y el lugar de trabajo. Aunque estas enfermedades afectan tanto a niños como a adolescentes y adultos, se ha demostrado que los menores presentan mayor riesgo de desarrollar alguno de estos padecimientos, particularmente desde su gestación y durante los primeros años de vida.¹⁴ Los agentes ambientales de contaminación externa más implicados en dichas patologías son los óxidos de nitrógeno y azufre, las partículas en suspensión, ozono, metales, compuestos orgánicos volátiles e hidrocarburos aromáticos policíclicos. En cuanto a los contaminantes intramuros más dañinos para el aparato respiratorio destacan la mezcla de contaminantes en el humo por combustión de biomasa (leña o carbón) y la contaminación por humo de tabaco.⁸

La contaminación del aire al interior de la vivienda ocasionada por la combustión de leña o carbón para cocinar constituye un problema de salud pública con repercusiones en la población menor de cinco años y en mujeres en edad reproductiva, ya que se exponen a una concentración de 550 mg/m³ de partículas totales (aproximadamente 350 ímecas) durante varias horas al día.¹⁵

La exposición al humo de tabaco ambiental (HTA) (fumadores pasivos), está clasificada como un tipo de contaminación intramuros, debido a que usualmente sucede en lugares cerrados, como en la casa, oficinas, restaurantes, etc. El HTA representa un importante riesgo para la salud de los niños y los adolescentes, al relacionarse con el desarrollo de enfermedades respiratorias.¹⁶ El humo del cigarro contiene en promedio 4,000 compuestos químicos diferentes entre gases tóxicos, metales pesados, hidrocarburos aromáticos, compuestos orgánicos volátiles y muchas otras sustancias.¹⁷ Los niños se encuentran expuestos al HTA, generalmente porque uno o ambos padres son fumadores activos (exposición parenteral), siendo que este humo es mucho más tóxico que el inhalado por el fumador.¹² La exposición a HTA también se asocia con el desarrollo de alergias, disminución en la capacidad pulmonar, mayor número de crisis asmáticas, mayor cantidad de episodios de tos y sibilancias e ingresos hospitalarios. Algo que se debe enfatizar es que se ha observado que los niños asmáticos expuestos a HTA presentan menor respuesta a los medicamentos, por tanto se produce una inhibición de los efectos farmacológicos.

Alergias

Las alergias producidas por la exposición a contaminación ambiental se deben a que los contaminantes inducen en el organismo reacciones de hipersensibilidad que se caracterizan por liberación exacerbada de histamina (un mediador importante de la inflamación) y anticuerpos IgE. Este fenómeno se relaciona por exposición a partículas PM₁₀ y PM_{2.5}, hidrocarburos aromáticos policíclicos, HTA y solventes orgánicos clorados. Otras alteraciones en la salud producidas por dichos contaminantes son: procesos de inmunosupresión, hematotoxicidad y autoinmunidad, además de potencializar la sensibilidad a otros alérgenos.¹⁸

Disminución de la función pulmonar

El aparato pulmonar en desarrollo es un blanco para los contaminantes ambientales. Conforme el cuerpo de los niños crece, los pulmones también se desarrollan. Dos estudios recientes en el sur de California encontraron que los niños con mayores exposiciones a la contaminación atmosférica (partículas suspendidas, óxidos de nitrógeno y ácidos inorgánicos) presentaron un crecimiento pulmonar atrofiado. Asimismo, el hecho de que las madres fumen durante el embarazo también está relacionado con un reducido crecimiento pulmonar.¹⁹

Bronquitis

La bronquitis crónica es una afección de larga duración. Las personas tienen tos que produce mucosidad excesiva. Para hacer el diagnóstico de bronquitis crónica se requiere que la persona haya tenido tos con mucosidad durante la mayoría de los días del mes durante por lo menos 3 meses.¹⁵

La bronquitis crónica también se conoce como enfermedad pulmonar obstructiva crónica o como EPOC. A medida que esta afección se agrava la persona presenta cada vez más dificultad para respirar, tiene dificultad para caminar o realizar esfuerzos físicos y puede necesitar oxígeno suplementario de manera regular. Los hidrocarburos aromáticos policíclicos (HAP) se encuentran entre los diversos componentes de la contaminación que están fuertemente relacionados con los casos de bronquitis en niños menores de cinco años. Los HAP se generan cuando se queman combustibles que contienen carbono como madera, carbón, diesel o tabaco. Se ha demostrado que la exposición pasiva prolongada al humo de cigarrillo es la principal causa de bronquitis crónica.

Asma

El asma es una enfermedad respiratoria crónica que afecta considerablemente a niños y adolescentes. Este padecimiento se caracteriza por la inflamación de los bronquios y obs-

¹⁴ Sussane, Halken, "Prevention of allergic disease in childhood: Clinical and epidemiological aspects of primary and secondary allergy prevention", *Pediatric Allergy Immunol*, supl 16:4-5, 2004, pp. 9-32.

¹⁵ Cfr., Marcos, Monroy Fernández, Fernando Díaz Barriga, "Evaluación de la contaminación por arsénico y metales pesados (Pb, CU, Zn) y análisis de riesgo en salud en Villa de la Paz-Matehuala", nota informativa del Instituto de Metalurgia U.A.S.L.P, 2002.

¹⁶ Maria, Cheragui y Sundeep Salvi, "Environmental tobacco smoke (ETS) and respiratory health in children", *Eur J Pediatr*, 168, 2009, pp. 97-905.

¹⁷ Richard, R. Baker et al., "The effect of tobacco ingredients on smoke chemistry. Part I: Flavourings and additives", *Food Chem Toxicol*, 42S, 2004, pp. S3-S37.

¹⁸ Makoto, Seo et al., "Enhancing effect of chlorinated organic solvents on histamine release and inflammatory mediator production", *Toxicology*, 243, 1-2, 2008, pp. 75-83.

¹⁹ Cfr., Comisión para la Cooperación Ambiental, "Sustancias químicas tóxicas y salud infantil en América del Norte: planteamiento sobre la necesidad de un despliegue de esfuerzos para determinar las fuentes, niveles de exposición y riesgos de las sustancias químicas industriales para la salud infantil", Comisión para la Cooperación Ambiental, Montreal, 2006.

trucción de la entrada de aire ocasionando sibilancias, falta de aire, presión en el pecho y tos durante la noche o temprano en la mañana.²⁰ A nivel mundial existen aproximadamente 300 millones de personas asmáticas y en México son asmáticos 10 millones de niños, de los cuales siete millones son menores de 6 años.²¹

La contaminación del aire exacerba los síntomas asmáticos (junto con la predisposición genética y los factores sociales), inflama las vías respiratorias y produce infecciones repetidas que actúan como disparadores de las reacciones y los cuadros alérgicos; en especial por los contaminantes del humo del tabaco en el ambiente (humo que inhala el fumador pasivo) y la contaminación del aire generada por las emisiones al aire, tanto de tipo industrial como por los tubos de escape de los automóviles.²²

Cáncer

Los diferentes tipos de cáncer se originan por la combinación variable de dos tipos de determinantes, el genético o endógeno y el ambiental o exógeno.²³ Actualmente se reconoce que los factores ambientales participan en forma importante en el desarrollo de diferentes neoplasias en edad pediátrica, posiblemente por las acciones preconcepcionales, transplacentarias y posnatales que puedan tener sobre tejidos celulares morfológica y funcionalmente inmaduros. Los cánceres pediátricos se desarrollan tras breves periodos de latencia ya que aproximadamente 40 por ciento se presenta durante los primeros cuatro años de edad, con casos diagnosticados al nacimiento, o incluso intra útero.

En México el cáncer infantil ocupa la segunda causa de muerte en la población de entre 0 y 19 años de edad, según coinciden investigadores del Instituto Nacional de Pediatría de México y la Asociación Mexicana de Lucha Contra el Cáncer A.C. (AMLCC),²⁴ lo que provoca que aproximadamente 29,000 niños y adolescentes requieran de atención médica en los servicios de oncología pediátrica cada año. Se estima que la incidencia anual de cáncer es de 122 nuevos casos por millón de habitantes, y la tasa de mortalidad es de 57 muertes por cada 100,000 habitantes, lo que coloca a México por encima de los índices reportados para algunos países industrializados. Los tipos de cáncer infantil más comunes son las leucemias linfoblástica aguda y mieloide crónica, linfomas de Hodgkin, no Hodgkin y de Burkitt, neuroblastoma, retinoblastoma, tumor de Wilms, osteosarcomas, sarcoma de Ewing, rhabdomyosarcoma y sarcoma de Kaposi.²⁵ De los anteriores la leucemia, los tumores del sistema nervioso y los linfomas ocupan entre 60 y 70 por ciento de todos los cánceres que padecen los niños mexicanos.²⁶ Entre las leucemias, la leucemia linfoblástica aguda (LLA), es de las más comunes en México, pues representa 80 por ciento del total de los casos.²⁷ Se ha establecido que las etapas críticas para el desarrollo de LLA son la exposición a compuestos químicos durante la gestación y los primeros meses después del nacimiento; de hecho existen estudios en los que se han registrado casos de leucemia desde el nacimiento.²⁸ A pesar de las dificultades inherentes, diversos estudios epidemiológicos han asociado la exposición a contaminantes químicos con diferentes tipos de cáncer infantil.²⁹ A continuación se enlistan los contaminantes químicos más estrechamente relacionados.

Plaguicidas

Existen pruebas limitadas, aunque no concluyentes, de que conforme crece la exposición infantil o de sus padres a los plaguicidas —en el campo, en el hogar, el patio y los jardines— se tiene mayor riesgo de que se presente algún tipo de cáncer, como leucemia, neuroblastoma, nefroblastoma, sarcoma de tejidos blandos, sarcoma de Swing, linfoma no Hodgkin y cáncer de cerebro y testicular. Una revisión realizada por el Instituto Nacional del Cáncer de los Estados Unidos, establece que al menos 49 distintos tipos de pesticidas se encuentran asociados con distintas neoplasias pediátricas.³⁰

Benceno y bifenilos policlorados

Quizá una de las asociaciones más ampliamente estudiadas, y de hecho de las mejor conocidas es la que se ha establecido es la del benceno y los bifenilos policlorados con las neoplasias pediátricas. El benceno es un compuesto que se encuentra ubicuamente distribuido en el ambiente y es sumamente volátil y se puede producir durante la combustión de productos naturales e industriales.³¹ La IARC cataloga a este contaminante como un compuesto sumamente mutagénico (capaz de producir mutaciones) y cancerígeno (que puede provocar cáncer).³² La exposición a benceno durante el embarazo, incrementa el riesgo de que al nacer el niño desarrolle LLA. Por otro lado, estudios realizados por los institutos nacionales de salud de los Estados Unidos han demostrado que la exposición a bifenilos policlorados (BPC) también incrementa el riesgo de desarrollar LLA en niños menores de 14 años.³³ Se conocen 209 moléculas diferentes y 130 mezclas que contienen BPC, las cuales se han utilizado ampliamente en la elaboración de productos industriales, habiendo encontrado en la industria eléctrica su principal aplicación debido a que son de utilidad en transformadores y capacitores, incluso en balastos para lámparas fluorescentes. Los BPC también se encuentran clasificados por la IARC como compuestos cancerígenos; en México con la Norma Oficial Mexicana NOM-133-EECOL 2000, denominada Protección Ambiental-Bifenilos Policlorados (BPC)-Especificaciones de manejo, se regula el uso de estos compuestos por su toxicidad y el daño que representan para el ambiente.³⁴

20 D, Clark et al., "Asthma in Jemez pueblo schoolchildren", *Am J Respir Care Med*, 151, 1995, pp. 1625-1627; YL, Lau et al., "Prevalence of and factors associated with childhood asthma in Hong Kong", *Acta Paediatr*, 84, 1995, pp. 820-822.

21 Nora, Hilda, segura Méndez et al., "Estudio descriptivo sobre la morbilidad y mortalidad debida a asma en una institución del Sector Salud", *Alergia Méx*, 41, 2, 1994, pp. 42-45.

22 G, D'Amato et al., "Environment and development of respiratory allergy: I. Outdoors", *Monaldi Arch Chest Dis*, 49, 1994, pp. 406-11; A, Sandford et al., "The genetics of asthma", *Am J Respir Crit Care Med*, 153, 1996, pp. 1749-1765.

23 Frederica, P Perera, "Environment and cancer: who are more susceptible?", *Science*, 278, 1997, pp. 1068-1073.

24 Asociación Mexicana de Lucha contra el Cáncer A.C., <http://www.amlcc.org/elcancer06.html>

25 Roberto, Rivera Luna, "Hemato-oncología pediátrica: Principios generales", Editores de Textos Mexicanos, México, 2006, pp. 1-16.

26 Aurora, González Rivera, et. al., "Mortalidad del cáncer en el Instituto Nacional de Pediatría como problema de salud pública", *Acta Pediatr Mex*, 30, 2009, pp. 124-127.

27 A, Fajardo-Gutiérrez A et al., "Incidence of cancer in children residing in ten jurisdictions of the Mexican Republic: Importance of the Cancer registry (a population-based study)", *BMC Cancer*, 7, 2007, p. 68.

28 KB, Gale et al., "Backtracking leukemia to birth: Identification of clonotypic gene fusion sequences in neonatal blood spots", *Proc Natl Acad Sci USA*, 94, 1997, pp. 13950-13954.

29 Claire, Infante-Rivard, "Chemical risk factors and childhood leukaemia: a review of recent studies", *Radiat Prot Dosimetry*, 132, 2, 2008, pp. 220-227.

30 Jérémie, Rudant et al., "Household exposure to pesticides and risk of childhood hematopoietic malignancies: the ESCALE study (SFCE)", *Environ Health Perspect*, 115, 2007, pp. 1787-1793.

31 S, Kim et al., "Modeling human metabolism of benzene following occupational and environmental exposures", *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*, 15, 2006, pp. 2246-2252.

32 Cfr., D, Warshawsky, JR Landolph, "Molecular carcinogenesis and the molecular biology of human cancer", Taylor and Francis, 2006, Boca Raton Florida.

33 Mary, H., Ward et al., "Residential exposure to polychlorinated biphenyls and organochlorine pesticides and risk of childhood leukemia", *Environ Health Perspect*, 117, 6, 2009, pp. 1007-1113.

34 Cfr., Diagnóstico Nacional de Bifenilos Policlorados en México-Reporte Final-No.INE/AD-084/2001, Instituto Nacional de Ecología (INE).

Metales pesados y arsénicos

La explotación no controlada de recursos mineros en diversos estados de México ha provocado que se presente una extensa contaminación de suelos, sedimentos y mantos pluviales por arsénico y metales pesados. Respecto a la exposición infantil a metales, un estudio efectuado en San Luis Potosí, demostró que en una muestra de 175 niños 10 por ciento superó los 15 mg/L de plomo en sangre y de 112 niños 70 por ciento estuvo por arriba de los 50 mg/g de creatinina de arsénico en orina. Dichos datos demuestran que los metales están biodisponibles para toda la población y no sólo para los trabajadores mineros directamente expuestos. En particular, la exposición a arsénico está relacionada con el desarrollo de cáncer de esófago, laringe, pulmón y vejiga; mientras que la contaminación por plomo está estrechamente relacionada con cáncer de riñón.

Contaminación ambiental provocada por los motores

Una de las más grandes investigaciones sobre contaminación y cáncer, fue la que llevó a cabo el Dr. Knox en Gran Bretaña. La investigación incluyó el estudio de las condiciones ambientales en que vivieron 22,500 niños que murieron de cáncer en ese país entre 1955 y 1980. Este análisis mostró que la mayoría de los niños tuvo algún contacto o relación con grandes centros de emisión de contaminantes. Tales centros fueron identificados en mapas de niveles de polución y se descubrió que los contaminantes más importantes fueron monóxido de carbono, óxido de nitrógeno, butadieno, dioxinas, benzo(a)pireno y compuestos orgánicos. Tras un análisis informático que incluyó datos como lugar de nacimiento, de vivienda y muerte de los niños, y los centros de emisión, se determinó que el riesgo de cáncer aumentaba cuando los menores residían a unos 300 metros de un centro de emisiones químicas. También se incrementaba cuando vivían a un kilómetro de zonas de emisiones motrices, como las terminales de transporte. El estudio señaló que la combinación de butadieno y monóxido de carbono con las emisiones que se producen en una terminal de autobuses, por ejemplo, incrementó alrededor de 12 veces el peligro de muerte por cáncer infantil, por lo que la exposición de un niño a los contaminantes, ya sea en el vientre materno o en los primeros meses de vida, puede determinar la posibilidad de que sufra algún tipo de cáncer en sus primeros años. Un estudio similar realizado en Dinamarca con 7,495 niños estableció que aquellos niños que vivían o que han vivido cerca de avenidas con tránsito vehicular elevado, presentaban mayor riesgo de desarrollar leucemia, linfomas y tumores cerebrales.

Problemas de aprendizaje, desarrollo y conducta

El sistema nervioso central (SNC) controla muchas funciones fisiológicas vitales permitiéndonos pensar, sentir, desear y actuar ante un mundo en continuo cambio, que demanda respuestas rápidas y precisas. La inmadurez fisiológica durante la gestación, las primeras etapas de desarrollo y adolescencia hacen al SNC altamente vulnerable a alteraciones neurológicas y neurocognitivas por una amplia gama de sustancias contaminantes.³⁵

Los problemas graves de aprendizaje y conducta son el resultado de factores genéticos, sociales y ambientales en un momento crítico del desarrollo infantil. Las alteraciones cognitivas incluyen discapacidad de aprendizaje para la adquisición, organización, retención y comprensión de información verbal y escrita. Algunos ejemplos de alteraciones cognitivas son el déficit de atención con hiperactividad y el autismo.

Déficit de atención con hiperactividad

El déficit de atención con hiperactividad (DAH) es considerado un trastorno neuropsiquiátrico, caracterizado por un inadecuado desarrollo en el aprendizaje debido a la falta de atención, impulsividad e inquietud motora.³⁶ El DAH es el trastorno neurológico más común en la infancia y con frecuencia persiste en la adolescencia y la edad adulta. Su prevalencia se estima de 5 al 8 por ciento en los niños. Aunque se desconoce la etiología del DAH, se considera que es una alteración de origen multifactorial. Genéticamente está vinculado a una insuficiencia en los niveles de dopamina y entre los factores ambientales se encuentran la infección viral y la exposición al humo de tabaco.³⁷

Autismo

Éste es un desorden del desarrollo que afecta a los niños al momento de nacer o durante los primeros tres años de vida. Se manifiesta con retraso mental en los patrones normales de desarrollo del lenguaje y comunicación, actividades, interés y en las relaciones sociales. El autismo tiene un origen multicausal que incluye predisposiciones genéticas, disfunción inmunológica y contaminación ambiental. Pero nadie sabe por qué se hace presente en uno por cada 500 niños, y por qué es cuatro veces más frecuente en varones que en mujeres.

En 1990 en los Estados Unidos las estadísticas eran de uno por cada 500, pero ahora es casi de uno de cada 250 niños, por lo que se habla de “epidemia de autismo”.

Recientes estudios han propuesto la posible contribución ambiental para el desarrollo de autismo, dentro de la cual destaca la exposición pre y posnatal de toxinas en los alimentos, acumulación de metales pesados como plomo y mercurio, alergias a la caseína y al gluten, así como una variedad de agentes infecciosos.³⁸ Los metales pesados son los contaminantes que se han relacionado con las enfermedades cognitivas, principalmente el plomo y el mercurio, pues ambos atraviesan fácilmente la placenta y pueden llegar hasta el cerebro. Se ha demostrado una estrecha correlación entre la exposición al plomo y el desarrollo de DAH en niños de 5 a 15 años. Además en 277 niños centroamericanos de 8 a 12 años con problemas de aprendizaje se encontraron concentraciones de plomo de 1.0 a 11.3 mg/g en pelo.³⁹

La enfermedad de Parkinson es caracterizada clínicamente por temblores progresivos, rigidez muscular y postura inestable; se produce por la pérdida de neuronas pigmentadas de la sustancia nigra en el cerebro. La aparición de esta enfermedad se puede llegar a presentar en personas mayores de 60 años, sin embargo síntomas similares pueden presentarse y perdurar hasta por dos años en jóvenes y niños expuestos a organofosforados y organoclorados.

Recientemente se reportó que después de una intoxicación severa por manganeso seis niños canadienses presentaron síntomas parecidos a los que se presentan en la en-

35 Ted, Schettler, “Toxic Threats to Neurologic Development of children”, *Environmental Health Perspectives*, 109, 6, 2001, pp. 813-16.

36 J, Gordon, Millichap, “Etiologic Classification of Attention-Deficit. Hyperactivity Disorder”, *Pediatrics*, 121, 2, 2008, pp. 358-65.

37 George, Bush, “Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Attention Networks”, *Neuropsychopharmacology*, 2009, pp. 1-23.

38 Anders, Hviid et al., “Association Between Thimerosal-Containing Vaccine and Autism”, *JAMA*, 290, 3, 2003, pp. 1767-66.

39 Dana, B. Hancock et al., “Pesticide exposure and risk of Parkinson’s disease: A family-based case-control study”, *BMC Neurology*, 8, 6, 2008, pp. 1-12.

fermedad de Parkinson; los síntomas perduraron por un año y desaparecieron cuando alcanzaron niveles sanguíneos de manganeso de (0.3-1.0 g/L).⁴⁰

El plomo es el componente más peligroso del smog para el cerebro ya que se acumula paulatinamente haciendo que la persona se vuelva menos reflexiva, alterando también su capacidad de concentración y provocando conductas agresivas. Estudios realizados con niños que registran altos niveles de este metal en la sangre (problema conocido como saturnismo) revelan que su rendimiento escolar es más bajo debido a un coeficiente intelectual menor y dificultad para aprender.⁴¹

Toxicidad endocrina

En los últimos años ha surgido a nivel mundial la preocupación sobre los potenciales efectos adversos que podrían resultar de la exposición a contaminantes químicos que presentan capacidad de interferir con el sistema endocrino. El sistema endocrino está formado por glándulas, éstas producen las hormonas que ayudan a dirigir el desarrollo, el crecimiento, la reproducción y el comportamiento de personas y animales. Los alteradores endocrinos pueden interferir en este sistema bloqueando o neutralizando acciones hormonales; incluyen algunos plaguicidas, fungicidas, herbicidas e insecticidas, sustancias químicas industriales y algunos metales pesados.⁴²

Los fetos y los embriones, cuyo desarrollo está controlado en gran parte por el sistema endocrino, parecen particularmente sensibles a la exposición a los alteradores endocrinos. Las mujeres transmiten las sustancias químicas a su descendencia antes del parto y después al amamantar. Como consecuencia de la exposición, los individuos sufren durante el resto de su vida trastornos de la salud y cambios en su capacidad reproductiva, como son las anomalías en los genitales de niños, testículos no descendidos (criptorquidia), penes sumamente pequeños e hipospadias. Además, algunos estudios indican que la exposición a sustancias químicas hormonalmente activas en el periodo prenatal aumenta la vulnerabilidad a cánceres sensibles a hormonas, como los tumores malignos en mama, próstata, ovarios y útero.

Consideraciones finales

Los efectos en la salud por contaminantes químicos no son inmediatamente visibles y normalmente se producen en las personas más sensibles y vulnerables, como son los niños. La población infantil constituye 30 por ciento de la población mundial, pero representa 100 por ciento de nuestro futuro, por lo que su crecimiento y su desarrollo revisten particular importancia. Si creamos un ambiente seguro y saludable para los niños, estaremos generando un entorno seguro y saludable para todos. Por consiguiente, la mejora de la salud ambiental infantil representa una contribución esencial para alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio. Las consecuencias de estos desórdenes del desarrollo, que son irreversibles, pueden ser trágicas. Los costos familiares, sociales y económicos son inmensos y la incapacidad puede perdurar toda la vida.

La OMS estimula el desarrollo de estrategias que permiten analizar, divulgar y resolver los problemas de la salud ambiental pediátrica en unidades y centros de excelencia, por considerarlo uno de los principales retos sanitarios del siglo XXI. En esto, los pediatras cumplen un rol muy especial, ya que conocen la especial vulnerabilidad de los niños y los adolescentes. Por tanto, deben prepararse para el diagnóstico y el tratamiento de enfermedades causadas o agudizadas por las condiciones ambientales, además de prevenirlas.

La salud humana depende en última instancia de la capacidad de la sociedad para manejar la interacción entre las actividades humanas y el ambiente físico y biológico.

⁴⁰ Vanita, Sahni et al., "Case Report: A Metabolic Disorder Presenting as Pediatric Manganism", *Environmental Health Perspectives*, 115, 12, 2007, pp. 1776-1779.

⁴¹ Sylvia, Vega G, Evaluación epidemiológica de riesgos causados por agentes químicos ambientales, LIMUSA-UNAM, México, 1988.

⁴² W, Foster, "Endocrine disruptors and development of the reproductive system in the fetus and children. Is there cause for concern?", *Can J Public Health*, 89, Suppl 1, 1998, pp. S39-S41.

Este ensayo tiene como finalidad describir la ansiedad, un padecimiento de la modernidad que afecta a muchas personas de este mundo globalizado.

La ansiedad es un síntoma que todos experimentamos, es una respuesta al estrés, pero no se le presta la debida atención pues se correlaciona con una emoción considerada como “normal”. Cualquier persona puede presentar ansiedad en algún momento de su vida, y todos reaccionamos en forma diferente ante ella. Se torna patológica cuando aparece unida a otros síntomas o en el caso de que, por su frecuencia e intensidad interfiera en la vida del paciente, es decir, causa sufrimiento. Es frecuente que se le asocie con depresión. Algunas personas desarrollan un trastorno de ansiedad y una depresión al mismo tiempo, en otras aparece primero la depresión, después la ansiedad.

La ansiedad resulta de una activación del sistema nervioso por estímulos externos, resultado de un trastorno endógeno de las estructuras o de la función cerebral, que se traduce en síntomas derivados del sistema nervioso vegetativo y de la acción de hormonas suprarrenales.

También se considera que la ansiedad es una reacción de impulsos agresivos o sexuales que son reprimidos, amenazan con desequilibrar las defensas psicológicas que habitualmente los mantienen en control. Sí es claro que la ansiedad indica la presencia de un conflicto psicológico.

Los trastornos por ansiedad son el padecimiento psiquiátrico más frecuente, el diagnóstico se basa en sus síntomas.

1. En la actualidad, el DSM IV TR clasifica a los trastornos de ansiedad en:²
2. Crisis de angustia (Ataque o crisis de pánico)
3. Agorafobia
4. Trastorno de angustia sin agorafobia
5. Trastorno de angustia con agorafobia
6. Agorafobia sin historia de trastorno de angustia
7. Fobia específica (fobia simple)
8. Fobia social
9. Trastorno obsesivo compulsivo
10. Trastorno por estrés postraumático
11. Trastorno por estrés agudo
12. Trastorno de ansiedad generalizada
13. Trastorno de ansiedad debido a enfermedades médicas
14. Trastorno de ansiedad inducido por sustancias

El médico familiar, por ser el primer contacto, debe estar capacitado para reconocer los trastornos de ansiedad, porque, con gran frecuencia se expresan a través de síntomas físicos, que el paciente relata como: dolor precordial, sudoración, dolor de cabeza o en el estómago, falta de aliento; síntomas que incrementan la ansiedad y motivan la asistencia de los pacientes a los servicios de urgencias. Conducen al paciente a solicitar ayuda, con frecuencia caen en manos de médicos ignorantes o con falta de ética que los someten a estudios inútiles de laboratorio o gabinete, a tratamientos que tienen como fin tanto explotar la economía del enfermo como suprimir el síntoma temporalmente.

El primer paso para el diagnóstico y el tratamiento del paciente con trastornos de ansiedad es descartar la presencia de un padecimiento orgánico o de una enfermedad psiquiátrica. Es indispensable elaborar una historia clínica completa del padecimiento actual: síntomas existentes, antecedentes psiquiátricos, antecedentes médicos generales y personales (respuestas del paciente ante episodios importantes de su vida y a situaciones vitales), adicciones; como ha sido su vida laboral, social, familiar, medicaciones usadas (indicadas o casos de automedicación), examen físico completo, pruebas de laboratorio y gabinete, examen mental.

También cabe destacar que el modelaje que ofrecen los padres y los familiares con algún trastorno de ansiedad resulta un buen aprendizaje para desarrollarla en cualquier etapa de la vida.

Es importante tomar en cuenta que tanto la ansiedad y la frecuencia de las crisis varían de paciente en paciente, algunos tienden a presentar síntomas cardiovasculares como palpitaciones, dolor torácico, parestias. Otros se quejan de síntomas como despersonalización, miedo a perder el control, a enloquecer. Pero es característico que el enfermo presente una ansiedad anticipatoria a la crisis de angustia y una conducta de evitación, también variable.

El médico debe explicar a la familia y al paciente las características primordiales del padecimiento, que los episodios de angustia no ponen en peligro su vida o su salud mental.

En cuanto al origen de los trastornos de ansiedad se han postulado varias hipótesis, pero sin llegar a una conclusión. Se considera la existencia de un componente genético, de alteraciones en el metabolismo del lactato, anomalías en las funciones respiratorias o al menos relacionadas con dichas funciones, disfunciones noradrenérgicas o serotoninérgicas o la existencia de una disfunción en los receptores de la adenosina. Otros autores proponen la teoría de una disfunción del sistema nervioso autónomo.

Crisis de angustia

Es el trastorno de ansiedad que con mayor frecuencia se observa en el primer nivel de atención, sobre todo en los servicios de urgencia (antes conocida como ataque de pánico). Se caracteriza por miedo y malestar intensos, es de inicio brusco y en 10 minutos alcanza su máximo nivel de expresividad, en otros casos la duración es menor, y raramente dura una hora o más. Los síntomas son: sudoración profusa, palpitaciones y elevación de la frecuencia cardíaca, sensación de ahogo o de falta de aliento, opresión o malestar torácico, que los pacientes interpretan como un infarto. Se experimenta con pánico, con miedo a morir. Aparece sensación de atragantamiento, náuseas, molestias abdominales, mareo, sensaciones

¹ Médico psiquiatra egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de México, (UNAM). Psicoanalista, Instituto Mexicano de Psicoanálisis, AC. Profesor de posgrado en el Departamento de Medicina Familiar de la Facultad de Medicina, UNAM.

de desmayo, de irrealidad o de despersonalización, miedo a perder el control y a volverse “loco”, miedo de estar al borde de la muerte, parestesias, escalofríos o sofocaciones.

Cabe destacar, que lo que para el médico son síntomas que erróneamente interpreta como somatizaciones, histeria o hipocondría, son experimentadas por el paciente con una gran intensidad, mayor aún cuando se asocia a la sensación de que va a morir irremediamente.

El abordaje de este tipo de pacientes en las salas de urgencia, la mayoría de las veces, se limita a aplicar diazepam intramuscular o intravenoso, casi nunca se busca la etiología del padecimiento.

Las crisis de angustia tienen frecuencia e intensidad variables, se presentan en numerosos episodios moderados durante meses o aparecen diariamente en una semana, con meses de separación entre crisis y crisis.

Los pacientes desarrollan más angustia por el miedo a presentar una nueva crisis y sus consecuencias, al grado de alterar la vida cotidiana, afectan el funcionamiento social y laboral. Genera temor a que los síntomas ansiosos sean indicativos de una enfermedad que ponga en peligro la vida, a pesar de que los médicos le aseguran que se encuentra en buen estado de salud. Un grave error del médico tratante consiste en infravalorar el padecimiento ansioso y decir al paciente “Usted no tiene nada”, lo cual es totalmente falso, sí tiene síntomas reales, los padece y sufre, no son inventados ni simulados. Esto ocasiona una alteración en la relación médico-paciente. Tomar en cuenta que los pacientes con angustia utilizan con mayor frecuencia los servicios médicos, más los de urgencia, en ocasiones son hospitalizados innecesariamente por los problemas físicos.

En casos graves, la angustia desencadena limitaciones extremas, dejan de asistir al trabajo o a la escuela por temor a presentar una crisis de angustia, o van desarrollando una dependencia a una persona (familiar o amigo) con quienes se sienten más o menos seguros.

La crisis de angustia afecta de 2 a 6% de la población entre los 20 y 30 años, más en mujeres (casi el doble) que en hombres. Tiende a la cronicidad, a presentar comorbilidades como depresión, consumo y abuso de alcohol o de otras sustancias.

En la actualidad, la crisis de angustia asociada con depresión hacen muy difícil la identificación precisa de unos síntomas y otros, además, aumenta el riesgo de intentar o cometer suicidio.

Tratamiento

1. Antidepresivos, son los primeros fármacos a elegir, más cuando coexiste una depresión. De ellos destacan los inhibidores selectivos de la recaptura de serotonina (ISRS) como: fluoxetina, paroxetina, fluvoxamina, sertralina, etcétera. Las ventajas con estos psicofármacos son las dosis únicas, sin problemas de abstinencia o dependencia, pero la desventaja es el inicio tardío de la acción terapéutica, y reacciones secundarias como insomnio, irritabilidad, disfunción sexual.
2. Las benzodiacepinas son efectivas para reducir las crisis de angustia, las fobias y la ansiedad anticipatoria. El alprazolam, es recomendable el uso de clonazepam o del loflazepato de etilo. El diazepam mejora la ansiedad en dosis mayores que provocan sedación, por lo que resulta mejor prescribir otros medicamentos.

Las desventajas de las benzodiacepinas son la sedación, el aumento de los efectos del alcohol, incoordinación, riesgos de dependencia y abstinencia, así como de accidentes por la disminución de los reflejos.

El tratamiento recomendado para la angustia se basa en el uso de fármacos asociados a psicoterapia como la de tipo cognitivo conductual.

Trastorno de ansiedad generalizada

El trastorno de ansiedad generalizada se caracteriza por ansiedad y preocupaciones excesivas sobre los acontecimientos y actividades del paciente, tienen una duración mayor a los seis meses; el individuo es incapaz de controlar el estado de preocupación constante. Tanto la ansiedad como la preocupación se asocian a síntomas como: impaciencia, inquietud, fatigabilidad, dificultad para concentrarse; los pacientes se refieren a ello como “tener la mente en blanco”; irritabilidad, tensión muscular, dificultad para conciliar el sueño o mantenerlo, con sensación, al despertar, de no haber descansado lo suficiente. La ansiedad, los síntomas y la preocupación inciden en las actividades del paciente: rendimiento laboral y/o escolar, vida social; afecta y deteriora todas sus actividades.

La ansiedad generalizada es frecuente, afecta de 3 a 5% de la población adulta y las mujeres tienen el doble de probabilidad de padecerla. Puede aparecer en la infancia, en la adolescencia, o a cualquier edad. Tiende a ser fluctuante, empeora en ciertos momentos, sobre todo, cuando hay estrés y persiste por muchos años.

Es muy frecuente que la ansiedad generalizada se asocie a depresión. Dentro de los síntomas físicos destaca la aparición de cuadros dolorosos. La tensión emocional se presenta con tensión muscular provocando contracturas que desencadenan el dolor, los pacientes con ansiedad se quejan de cefalea, dolor en la nuca y en cuello, en ocasiones se extiende hasta los hombros y la porción superior de la espalda. Muchos médicos lo diagnostican como migraña, cuando en realidad es un dolor tensional por las condiciones estresantes.

El error médico consiste en omitir preguntas sobre las causas de ansiedad en el paciente, la búsqueda de causas o circunstancias que preocupan al enfermo. Es indispensable interrogar a fondo, aprender a escuchar y comprender las situaciones que el paciente identifica como “su enfermedad”. Reconocer que el dolor o los síntomas ocasionados por ansiedad tienen tanta o más importancia que cualquiera otra patología orgánica.

Tratamiento

Las benzodiacepinas son útiles a corto plazo para el tratamiento de la ansiedad generalizada, reducen los síntomas, pero sus efectos no duran más de tres o cuatro meses. Se encontró que la buspirona tiene efectividad, provoca menos somnolencia, menos deterioro psicomotor, no potencia los efectos del alcohol y no es adictiva. También resultan útiles los antidepresivos ISRS pero asociados a un proceso de terapia cognitivo conductual.

La ansiedad generalizada puede estar asociada con conflictos psicológicos subyacentes relacionados con inseguridad y actitudes autocríticas que tienden a ser autodestructivas. Por ello es recomendable que el paciente asista a algún tipo de psicoterapia o a psicoanálisis.

Trastorno de angustia sin agorafobia

El trastorno de angustia sin agorafobia, es también frecuente, se presenta en forma de crisis de angustia, de aparición inesperada y recidivante. El paciente se queja de inquietud persistente por el temor de otra crisis, se preocupa por los riesgos que pueden ocurrir como perder el control, sufrir infarto, volverse loco, lo cual provoca cambios significativos en el comportamiento.

Una característica del padecimiento es evitar estar en lugares o situaciones en donde sea imposible huir o recibir ayuda en caso de presentar los síntomas de angustia, como viajar en autobús, en el metro, cruzar puentes o túneles, alejarse del hogar.

Fobia social

La fobia social afecta a 13 por ciento de la población en algún momento de su vida. Se caracteriza por un temor destacado y persistente condicionado por una o varias situaciones sociales, las actuaciones en público en las que una persona se expone a otras fuera del ámbito familiar, temiendo la evaluación que los demás hacen de ella.

Temor a demostrar su ansiedad de tal manera que haga el ridículo, percibir situaciones de humillación o embarazosas. En los niños la ansiedad se manifiesta con llanto, berrinches, inhibiciones o retraimiento en situaciones sociales fuera del marco familiar.

Cada vez que el paciente tiene necesidad de cumplir con esas situaciones sociales se siente expuesto, por lo que, aparecerá ansiedad que puede tomar la forma de crisis de angustia. Es consciente de que sus temores son irracionales y excesivos: procura evitar actuaciones (conducta de evitación) en público o situaciones sociales, y cuando debe cumplirlas aparecen malestares intensos y ansiedad (ansiedad anticipatoria). La fobia social ocasiona sufrimiento intenso en el paciente, interfiriendo en todas sus actividades diarias, en sus relaciones académicas, laborales o sociales, o le provocan malestares importantes.

La fobia social es un trastorno de ansiedad frecuentemente ignorado y no diagnosticado. Los miedos más frecuentes que provoca son: hablar, comer en público o escribir en público; utilizar baños públicos, sentirse observados o el centro de atención de los demás. Aparte de la conducta de evitación, se tornan tímidos; con frecuencia la fobia social se asocia a depresión, condiciona el uso y abuso de alcohol o de otras sustancias adictivas.

El tratamiento usual es a base de antidepresivos ISRS como fluoxetina, sertralina, fluvoxamina, paroxetina. El clonazepam y al prazolam disminuyen los síntomas de la fobia social. No son la panacea, deben ser auxiliares en el tratamiento de psicoterapia cognitivo conductual, y otros tipos de terapia como la desensibilización sistemática, el entrenamiento en habilidades sociales, el entrenamiento en relajación, la exposición gradual, el control de ansiedad.

Trastorno obsesivo-compulsivo

El trastorno obsesivo-compulsivo se caracteriza por la presencia de pensamientos o rituales de ansiedad incontrolables. Afecta a hombres y mujeres en igual proporción, se presenta en 1 de cada 50 personas, entre 2 y 3% de la población; puede aparecer en la infancia, la adolescencia o en edad madura, con mayor frecuencia en adultos jóvenes. El curso de la enfermedad es variable, los síntomas aparecen y desaparecen; se mitigan por un tiempo, después empeoran.

Obsesiones: pensamientos, impulsos, imágenes recurrentes y persistentes que experimenta el paciente en algún momento como intrusivos e inapropiados, provocando ansiedad o malestar significativo. No son las preocupaciones excesivas por los problemas de la vida, sino una especie de ideas parásitas. La persona intenta ignorarlos, reprimirlos o suprimirlos con otros pensamientos o actos.

Compulsiones: conductas o comportamientos rituales (lavarse las manos, poner en orden los objetos), o actos mentales (rezar, repetir palabras, contar números), de forma repetitiva, que la persona se ve obligada a realizar como expresión de una obsesión o de acuerdo con ciertas reglas que debe cumplir en forma estricta. El objetivo de las operaciones mentales o de los comportamientos es prevenir o reducir los malestares de algún acontecimiento o situaciones negativas. Estos comportamientos u operaciones mentales no están conectados con lo que intentan neutralizar o prevenir, o resultan claramente excesivos.

Es característico que el paciente reconozca como irracionales sus obsesiones o las compulsiones. Ambas provocan pérdida de tiempo (más de una hora al día), interfieren con la rutina diaria del individuo, con su vida social, familiar, laboral o académica.

El tratamiento actual se realiza con antidepresivos ISRS y psicoterapia.

Trastorno por estrés postraumático

Es causado por la exposición a una situación traumática abrumadora, en la cual la persona experimenta más tarde en forma repetida dicha situación. Aparece cuando se ha experimentado, presenciado o le han explicado uno o más acontecimientos caracterizados por muertes o amenazas para su integridad física o la de los demás. Se reacciona con temor, desesperanza y horror intensos. Los niños reaccionan con comportamientos desestructurados o agitados.

La experiencia traumática es reexperimentada en forma persistente a través de recuerdos recurrentes e intrusivos que producen malestar, con imágenes, pensamientos o percepciones. En niños pequeños se manifiesta en juegos repetitivos donde aparecen los temas característicos del trauma. O en los sueños recurrentes sobre el acontecimiento que en los niños son pesadillas terroríficas. El paciente tiene la sensación de que el hecho traumático está ocurriendo con una sensación de continuar revisando la experiencia, con ilusiones, alucinaciones, y episodios disociativos de flash back; existe un malestar psicológico y/o respuestas fisiológicas intensas cuando se expone a estímulos internos o externos que simbolizan o recuerdan algún aspecto del suceso traumático.

Se trata de evitar los pensamientos, sentimientos, conversaciones sobre el suceso, se esfuerza el sujeto para evitar a personas, actividades o lugares que le recuerden el trauma. Es incapaz de recordar un aspecto importante del acontecimiento traumático, reduce sus intereses y actividades, se muestra desapegado de los demás, limita su vida afectiva y hay desesperanza.

Los síntomas más frecuentes son: dificultad para conciliar o mantener el sueño, irritabilidad, ataques de ira, dificultad para concentrarse, hipervigilancia, respuestas exageradas de sobresalto. A menudo aparecen sentimientos de culpa cuando creen no haber actuado como debían, o por no haber hecho más ante un accidente o la muerte de familiares o amigos.

El tratamiento consiste en psicoterapia conductual, cognitivo conductual y psicofármacos (antidepresivos ISRS).

Muchos médicos dudan de que los trastornos de ansiedad sean tan importantes que ocasionen en los pacientes deterioro funcional considerable. Además, por ser crónico y prolongado obligan a un gran número de intervenciones médicas, en consecuencia es vital que se establezca una excelente relación entre el médico de familia y el paciente, buscar el apoyo incondicional de su médico, quien debe contar con una buena disposición para enfrentar los temores del paciente y la impaciencia de su familia porque no se cura, o porque consideran que “no está realmente enfermo”, al grado de mostrar ira o rechazo hacia el enfermo ansioso.

Segunda parte
Viejos discursos y nuevas tareas
en la educación básica

Acceso a la profesión docente: ¿Concurso de oposición? ¿Oposición al concurso?

Manuel Gil Antón¹

Introducción

Pocas noticias, en materia educativa, han suscitado tanta atención como el cambio propuesto en el proceso para ocupar una plaza como profesor en la educación básica nacional. Se trata del ya muy publicitado, más que conocido, Concurso de Oposición con tal fin. Probablemente en el futuro se recordará esta iniciativa como la más (o una de las más) importantes de la administración del presidente Calderón en esta dimensión de la vida social.

En este artículo interesa, primero, ubicar tal decisión en el contexto de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), dado que es uno de los puntos que más destacan en ese documento; además, colocar al concurso dentro del fenómeno de la creciente injerencia (de por sí ya muy considerable antaño) de la dirigencia sindical en este tipo de medidas; en tercer lugar advertir de una transformación de fondo en la lógica de la formación de profesores en México para culminar con algunos comentarios sobre el propio instrumento aplicado para el concurso.

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)

Es importante no perder la memoria. El olvido erosiona el ejercicio necesario de la crítica. La Alianza —con todas sus diferencias— se encuentra ligada a una serie de documentos y acciones pactadas entre la autoridad educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que a juicio de quienes las acuerdan y han llevado a cabo, tienen como fin mejorar la educación básica en nuestro país.

Basta, como ejemplo, recordar el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (AMEB), firmado en los tempranos noventa del siglo XX. Desde su puesta en marcha muchas cosas cambiaron, pero al menos una no, y no resulta trivial su permanencia: se descentraliza la educación básica a los estados, con los problemas ya observados, pero no hay una descentralización semejante del SNTE. Más aún: no debe ser pasado por alto que en el acuerdo el SNTE es un actor en el podio, con voz, un pesado voto y más voluminoso veto, cuestión que desborda las atribuciones legales de una organización sindical. En realidad habría de ser una organización que ha de velar porque este acuerdo, que por ley corresponde a la autoridad, no afectase los intereses laborales legítimos de sus agremiados.

Del papel de representante del máximo interés profesional de los trabajadores de la educación, pasó al de promotor del acuerdo. No es menor este rol asignado. Ni por lo que implica en la realización de las iniciativas, ni en relación a quienes han puesto al SNTE en ese lugar, sus razones políticas y consecuencias educativas.

En 2008, la ACE se ubica en esa misma clave política: el sindicato es promotor, junto con el gobierno, del llamado a la convergencia de otros actores para mejorar la calidad educativa.

El más claro ejemplo de la desmedida presencia de la estructura dirigente del gremio en donde no debería estar, dado que por ley la función del ejercicio de la autoridad y coordinación educativas son propias e irrenunciables de la(s) autoridad(es) en la materia, es el propio documento que anuncia la alianza. Las primeras palabras, en el “Preámbulo”, son:

Alianza por la calidad de la educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La Alianza se propone impulsar una transformación por la calidad educativa.

La Alianza convoca a otros actores indispensables para esta transformación: gobiernos estatales y municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedad civil, empresarios, academia, para avanzar en la construcción de una Política de Estado.²

Notemos, por un lado, que los aliados son el gobierno federal y los maestros no representados, si no a la luz de la ausencia de consulta, suplantados por el SNTE. Y por el otro, que ambos convocan a buena parte de los que, en coherente lógica política y administrativa, deberían ser los convocadores: con revisar la lista que enuncian se aprecia este hecho.

No deja de sorprender que, ya en la tercera línea de la cita, desaparecen las instituciones (Secretaría de Educación Pública-SEP- y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación-SNTE-) y el sujeto de las oraciones cambia: es la alianza. Toma forma de actor el resultado de un acuerdo. ¿Hipótesis que encubre la precaria legitimidad del pacto previo? Ha lugar a sostenerlo.

El artículo Tercero de la Constitución y la Ley General de Educación asignan al gobierno en sus tres órdenes la tarea de ejercer la autoridad educativa. La ACE parece mostrar que el actor central ha dado espacio a una operación de conjunto, indistinta: dos actores en aparente igualdad de posiciones legales, convocan urbi et orbi a elevar la calidad educativa.

En esto hay confusión palmaria: una cosa es que sea necesaria la participación de los profesores en cualquier esfuerzo por mejorar la educación y otra, distinta, es conceder que la organización laboral, representante quizá menos de ellos que de un grupo de poder fáctico, conforme, como par, el binomio de la autoridad educativa.

Los expertos han llamado la atención ante este despropósito. Alberto Arnaut, a mi juicio con razón, ha calificado este viraje —inconcebible incluso, por su desmesura, en comparación con la alianza de facto que por décadas existió entre el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el SNTE— como la “nueva bilateralidad”, ya no en materia de relaciones laborales, sino en cuanto a la conducción del proceso educativo en el país. Tenemos a una autoridad que comparte y, por ende, renuncia (en buena medida) a su responsabilidad legal. Aparece una modalidad de coordinación política con “dos lados” en la ecuación que la hace factible para conducir al sistema. Por ello es un gran acierto asignar a esta situación el término de bilateralidad. Esclarece muy bien lo que vivimos.

¹ Doctor en Ciencias, con especialidad en Metodología y Teoría de la Ciencia, por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV). Profesor e investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM-I). Trabajo realizado en la estancia sabática del autor en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación, (IISUE), de la Universidad Autónoma de México, (UNAM), (septiembre-diciembre, 2009).

FUENTES CONSULTADAS

² Gobierno Federal, Alianza para la Calidad Educativa (ACE), Vivir Mejor, SEP/SNTE, México, 2008, p. 2. Puede consultarse en la página electrónica tanto de la SEP como del SNTE

Otro estudioso del tema, Pablo Latapí, en su libro póstumo –Finale prestissimo– escribe que hay dos consecuencias de la confusión de labores propias de estos dos gigantes:

La primera es sumamente grave: el margen de acción de las autoridades está severamente acotado por la intromisión sindical en casi todas las áreas de la política educativa, por lo que suele decirse que hay un clandestino cogobierno de la educación (que a veces se manifiesta sin pudor político alguno).³

La segunda consecuencia refiere a que el SNTE abandona su función laboral y atrapa el talento de los profesores. Hay, como parte de una de las maneras más impresentables de expresar esta connivencia, un artículo al que con frecuencia se refería Latapí, el 75 de la Ley General de Educación, que señala: “Se exime a los trabajadores de la educación de las sanciones que deberían aplicárseles por infraccionar las leyes educativas...”.

¿Mejor muestra de la entronización legal(sic) de la ilegalidad, de la consagración facciosa de lo impune como artículo en la ley? De no ser cierto, movería a incredulidad o risa. Para nuestra vergüenza, es así y tal cual permanece asentado en la ley.

Existe, dice Latapí en otra parte, un maridaje entre la autoridad y el sindicato, sin parangón en este gobierno derivado de la deuda electoral en que, al parecer, la presidencia reconoce al SNTE, su estructura directiva y de manera especial a la maestra Gordillo.

Ya sería todo un despropósito aceptar sin más la presencia de dos autoridades educativas. Es preciso llamar la atención y denunciar este bien llamado maridaje. Pero lo es más porque si hay dos autoridades, la que más importa, la que tiene mayor influencia, no es la SEP.

La impunidad como cimiento

Veamos otro aspecto de la alianza que no se ha atendido de manera suficiente y le resta la poca legitimidad que podría tener. Es una alianza que se sostiene sobre pies de barro y del más frágil y peligroso: la impunidad. ¿Existen evidencias para sostener una proposición como la anterior? Sí. Y fueron dichas en su momento por las dos firmantes de la alianza: A confesión de parte, relevo de pruebas, dice la sentencia jurídica. Y éste es el caso.

1. La entonces secretaria de Educación, Josefina Vázquez Mota, declaró que las plazas para ocupar el puesto de maestro se vendían o se heredaban y que esto era inaceptable. La opinión publicada acusó recibo y enfatizó, unánime, su crítica contra los maestros.

¿No hubo y hay, acaso, responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública en la conformación de estos mercados negros para la venta de puestos de trabajo o su transmisión hereditaria? ¿No participaron funcionarios de la SEP y el SNTE en la construcción de este sistema de heredad? Y, ¿no hubo muchas ganancias de supervisores de la SEP y funcionarios sindicales en la coordinación de este trasiego de plazas, como placas de taxis?

Lo que denunció la Secretaría de Educación Pública no tuvo fuerza porque el hecho fuera desconocido, sino por el reconocimiento expreso de quien, en su caso, debía haberlo impedido en cuanto fue de su conocimiento.

En efecto, esto sucedía desde hace años. La alternancia, estos nueve años de habitante de otro partido en Los Pinos, no lo evitó a sabiendas. En el contexto de la ACE, la señora Vázquez Mota señala que eso no habrá de repetirse. Bien. ¿Y qué pasa con los que se enriquecieron con este comercio de recursos públicos, y disfrutaron de las dádivas para hacer efectivas las herencias? Simplemente viven sin problema alguno: con el dinero a buen resguardo. Impunidad. ¿Se alivia la falta de sanción que implicó este negocio ilegal con el hecho de reconocer que se hizo, pero que ya no se volverá hacer? Recuerda al “propósito de enmienda” que valdrá en la religión, pero no en un Estado de Derecho.

2. La segunda evidencia no puede ser más nítida del tipo de alianza sin asidero en la legalidad: la presidenta vitalicia del SNTE, profesora Elba Esther Gordillo, en el mismo acto de la firma del acuerdo señaló que, en no pocas ocasiones, las plazas se otorgaban “en propiedad” a cambio de “favores sexuales” añadió: todos sabemos quiénes lo hacían, pero eso ya se terminó. ¿Favores sexuales? No. Vaya eufemismo. Simple y llanamente acoso o violación de la dignidad de las personas: sin embargo, como en el mercado de plazas, en este contubernio de ilegalidad profunda, basta decir que ya no ocurrirá para que nadie, ninguna persona que participó en este sistema inadmisibles de asignación de puestos docentes pisara ya no se diga la cárcel, sino una comisaría frente a la cual ser acusado.

La alianza, entonces, como contexto del Concurso de Oposición surge reconociendo ilegalidades serias, sin sanción –impunes– bajo el supuesto sobreseimiento de los delitos debido a la firma de un acuerdo en que se señala que de ahora en adelante se cierra el mercado ilegal de plazas, y se omitirán los abusos sexuales consuetudinarios hasta entonces, hasta 2008.

Quien edifica sobre tales cimientos, la carencia de castigo a delincuentes, construye sobre arena.

No nos confundamos: un mercado ilegal y el abuso sexual en buena hora son desechados por una forma llamada Concurso de Oposición para ocupar plazas de profesores. No hay duda de que el cambio anunciado es positivo en principio. Pero la falta de ajuste de cuentas con el pasado, al menos con el pasado reciente en que consintió la administración del cambio, no puede olvidarse. Es eso lo que se nos pide a los ciudadanos, sin derecho a la crítica ni a la exigencia de aplicación del derecho, como condición de apoyo a la alianza. Y se ha aceptado que, como dicen los funcionarios de la SEP, hay que ver para adelante.

No estoy de acuerdo: hay que ver tanto para adelante como para atrás, so pena de considerar la memoria como un activo sobrante en la acción política y la solidez ética.

El cambio inadvertido

Un tema poco atendido en este proceso, quizá hasta hecho a un lado con intención de disminuir sus implicaciones, es que el Concurso de Oposición implica convertir las escuelas Normales de instituciones del Estado, a establecimientos escolares que requieren mecanismos de competencia (más propios del mercado) para controlar su calidad o legitimar sus funciones.

El Concurso de Oposición, como vía para ser profesor, puede ser considerado positivo o negativo. Ésa es una cuestión de valores y convicciones de la mejor manera de hacer las cosas, pero el cambio que conlleva en el terreno de la ubicación de las escuelas Normales en el sistema educativo no es de poca monta: se da el pasaje de una institución estatal a otra, sujeta al mercado en su función de asignación, por competencias externas y adicionales, a la formación obtenida.

Hugo Aboites lo expresó con claridad y el argumento que subyace merece atención. Utilizó el ejemplo de las escuelas militares: como instituciones del Estado mexicano, formadoras de soldados y oficiales, no resultaría lógico que una vez terminados sus estudios los estudiantes en ellas no obtuvieran un trabajo como tales, sino que tuviesen que hacer un concurso para que se les asignara ser soldados rasos, tenientes o el rango correspondiente. Contar con un puesto militar posterior a su graduación es seguro, porque se confía en la calidad de la formación recibida.

De no ser así en el caso de la educación –y esto es quizá lo que no se expresa, pero subyace en el apoyo generalizado al Concurso – habría que hacerlo emerger: hay una profunda desconfianza en la formación que ocurre en las escuelas Normales, pues durante muchas décadas, al terminar los estudios se contaba con una plaza de maestro.

Si las escuelas Normales no están bien, si muchas o algunas han perdido su carácter de sitios de formación serios, sea. Puede tener solución o no. Es cuestión compleja su reforma, sin duda. Pero notemos el cambio en la lógica de operación del sistema estatal de formación de profesores. Es de tal magnitud la mutación e incluso el reconocimiento de su inoperancia tradicional, que la propia profesora Gordillo indicó que no sería mala idea que las Normales se convirtieran en escuelas de Turismo. Cosas veremos, colegas.

³ Pablo, Latapí, Sarre, Susana, Quintanilla, Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios de Pablo Latapí Sarre, México, Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 39.

El Concurso: la teoría del termómetro

Luego de este recorrido respecto a los cambios en el entorno educativo nacional, centremos la mirada en el novedoso procedimiento de asignación de puestos docentes. En la sección que la ACE destina a la profesionalización de los maestros se afirma que el ingreso de los docentes –y otros actores de la educación– se hará: “... por la vía del concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente”. En el ciclo 2008-2009, indica, será a través de un mecanismo transitorio, pero para 2009-2010 ya correrán a cargo, tanto la convocatoria como la dictaminación de los concursos, de un “órgano de evaluación independiente con carácter federalista”.⁴

No hay duda: mejor que la venta de plazas o el abuso sexual para concederlas, es preferible hasta un sorteo o un “volado”. Es cierto. Pero no podemos conformarnos con que sea menos malo o no oprobioso el proceder. Es necesario que el mecanismo que lo sustituya sea realmente adecuado a sus fines.

Este paso en el análisis es imprescindible, pues la bondad de una alternativa no descansa sólo en que no cometa los atropellos de antes, sino que sea idóneo para una competencia posterior a la obtención del certificado respectivo.

En este nivel hay serias dudas y no hay que escamotearlas. De manera directa se puede decir que si hay algo contrario a un concurso de oposición, es que descansa en un mecanismo llamado “objetivo” que es, en realidad, un tradicional examen de opción múltiple.

Lo que puede hacer un examen de opción múltiple, y a condición de estar muy bien hecho, es aproximarse a lo que una persona sabe de lo que se le pregunta –no de todo lo que hay que saber, y mucho menos para saber, como dice El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).⁵ si se está preparado para la vida y el trabajo–. Pero para generar un proceso de oposición con respecto a una plaza docente a concurso es lo menos indicado.

Saber es necesario, pero no suficiente para estar en condiciones de enseñar. Muchos saben mucho, y son pésimos maestros; otros no saben tanto –aunque sí más que lo necesario– y son excelentes generadores de ambientes de aprendizaje.

Imagino el siguiente diálogo luego de haber escrito el párrafo anterior:

- Pero si está muy bien hecho el examen, señor Gil: no sea usted reaccionario: o qué, ¿prefiere la venta de plazas?
- Falso dilema, contesto.
- Será un excelente termómetro, maravilloso, traído del extranjero para que no quepa duda que es inmejorable. Pero aún con todas sus bondades, el termómetro mide la temperatura, y usted con ello quiere saber la presión arterial de una persona.

Esto es: no es la calidad del instrumento de medición lo que hace bueno un procedimiento, sino que el instrumento sea el adecuado para lo que se quiere apreciar. Y la opción múltiple para aproximarnos a lo que sabe enseñar una maestra es tanto como intentar medir la presión con un termómetro. Imposible. Así sea el mejor de los mejores.

Tanto en 2008, como lo será en 2009 si no se corrige este entuerto, serán calificados con un lector óptico los exámenes de los maestros, y ya se pueden anticipar las ocho columnas de los diarios: “Los profesores reprobaron”, “Dan clases maestros ignorantes”.

Lo que hace, clásicamente, un concurso de oposición en el campo educativo es que, llamados a competir por una plaza específica y con funciones bien establecidas, los candidatos (en general son varios) entregan sus certificados, dan prueba de sus conocimientos y la capacidad de generar ambientes de aprendizaje propicios: suele ser una clase pública. Una vez concluidos los exámenes, un jurado capacitado valora documentos, trayectorias y demás elementos para asignar, en prelación, quiénes son los más indicados para ocupar la plaza.

Eso no puede ocurrir con un examen de opción múltiple, y de aceptar que sí lo puede hacer se seguirá una paradoja: se afirma en todos los foros que una enseñanza memorística ya no es útil, pero será seleccionado el que tenga más memoria para responder la opción correcta de las cuatro posibles en cada reactivo, referidos muchos a “medir” las destrezas y capacidades pedagógicas del sustentante.

Claro: el argumento en contra de este tipo de críticas es que un concurso en forma, que siga los cánones, no se puede hacer para 120 000 personas o cifras parecidas. En efecto, no puede hacerse en un fin de semana, pero si se organiza y se descentraliza de manera correcta, es posible organizarlo.

¿Siempre serán la prisa y lo multitudinario criterios en las reformas educativas? Ojalá no.

¿Reprobaron?

Por último, y corriendo el riesgo de ser profeta, pero con el asidero de la manera en que se manejan resultados semejantes en el espacio educativo mexicano, se pueden anticipar los comentarios al respecto que una proporción de profesores NO aprobó el examen, cuando en realidad lo que sucederá es que NO alcanzó una plaza debido que son menos los puestos que los aspirantes a conseguirlos.

Para ello, puede ser útil el ejemplo de los exámenes de opción múltiple para ingresar a las universidades. Digamos que el alumno X obtuvo 108 aciertos de un examen de 120 reactivos. Su intención era estudiar Medicina en la UNAM y porque los lugares disponibles son escasos, el último en entrar logró 110 aciertos. ¿Reprobó el que obtuvo 108? De ninguna manera: este tipo de exámenes se preparan para generar una sección pequeña (en términos relativos) de aspirantes con muchos aciertos, pero concentrando a la mayoría de los que lo presentan cerca de la mitad de los aciertos posibles. Así están diseñados.

Por su parte, otro alumno, llamado B, obtiene 89 aciertos y como su opción era Derecho, y este programa tenía cupo para atender más estudiantes, es aceptado pues el último en entrar logró 85. ¿El que obtuvo 89 sí “pasó” el examen? ¿Qué significa que el aparente reprobado tenga 108 “buenas”, mientras que el supuesto aprobado tenga 89? Nada en relación con aprobar o reprobar. Es la relación puntaje contra espacios lo que decide el límite. Nada más.

Y así sucederá en el Concurso de Oposición como está previsto: se considerará “reprobado” al profesor que no obtenga plaza definitiva, cuando las plazas son escasas, y mucho, en relación con los sustentantes. Esto es, el límite para alcanzar un puesto no marca la aprobación en el examen: significa, nada más, que con un puntaje, incluso muy bueno, un colega puede quedar sin plaza, debido a que son muchos los llamados y pocos los que marcan suficiente cantidad de respuestas correctas en los reactivos.

En síntesis: hay mucha miga en todo este fenómeno que procura regular de otro modo el acceso a los puestos docentes. Y las variadas dimensiones no pueden ser atendidas sin distinguir las escalas de observación implicadas.

Hasta el momento, hay algunas consideraciones que pueden ofrecerse como conclusiones:

1. Mientras no se destraben y distingan los papeles de la autoridad educativa y los del sindicato, las señales serán confusas y la legitimidad de las medidas reformistas muy pobre. Es un problema político, sin duda, pero ya lleva el país muchas décadas sin que alguien tome una decisión sin la cual el talento del magisterio queda atrapado, y las necesidades de corrección, indudables, no podrán avanzar.
2. La ACE tiene como cimiento la impunidad. Sus mejoras desmerecen ante el hecho de una concesión inaceptable en un Estado de Derecho: reconozco la ilegalidad de lo

⁴ Gobierno Federal, Alianza para..., Op. Cit., p. 14.

⁵ PISA son las siglas del Programme for International Student Assessment que forma parte de un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para evaluar la formación de los alumnos al final de la educación obligatoria en diversos países.

que se hacía anteriormente, pero a cambio de la falta de sanción, prometo que no volverá a ocurrir.

3. El Concurso de Oposición, en contraste con lo que ocurría antes para asignar puestos de trabajo, es una buena idea, pero de no llevarse a cabo como es debido, esto es, realizando en efecto una oposición de índole académica y docente, no superará el terreno de las buenas intenciones con el que se ha empedrado, muchas veces, el camino educativo del país.
4. Está pendiente un sistema que asigne a los profesores una plaza con base en su mérito y que tome en cuenta el logro. Que retome su trayectoria y que sea evaluada de manera compleja, tal y como es la tarea docente. Satisfacerse con un examen de opción múltiple, siendo transparente su aplicación –nadie copia las respuestas– pero no adecuado su sentido e, incluso, opaca la manera en que se asigna la plaza luego de recibir la calificación, es inadecuado.
5. Hay formas de organizar mejor este proceso. La alternativa consiste entre el camino sencillo (lector óptico) y masivo (120 000 aspirantes en un sábado cualquiera), o caminar la vereda del esfuerzo, la prueba bien hecha y controlada, el aprendizaje paulatino de procesos que no son sencillos. No es intrascendente lo que al respecto se decida. El primer camino es espectacular y se aplaude pronto; el segundo no se nota y no ofrece “nota” a lo medios... nada más es mejor: el que necesitamos.
6. ¿Fama o solidez? La educación mexicana espera, a mi juicio, quien la mire en el plazo que requiere su verdadera reforma (más allá de elecciones y tomando en cuenta generaciones) y que no se reduzca a esos seis años, seis que tanto daño hacen o los siguientes comicios pues, de ser así, medidas aisladas y mal llevadas a cabo no serán más que otro ladrillo en la pared.

Maira Fernanda Pavón Tadeo¹

Raymundo Carmona Leóo²

Introducción

El 15 de mayo de 2008, en un acto público celebrado en Palacio Nacional con motivo del Día del Maestro, se llevó a cabo el lanzamiento de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), suscrita por el gobierno federal, representado por el presidente Felipe Calderón Hinojosa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), liderado por la maestra Elba Esther Gordillo. Lo que empezó en el discurso gubernamental como el impulso a una profunda reforma educativa se diluyó entre los cuestionamientos que pusieron en tela de juicio el futuro de un acuerdo bilateral y que no fue resultado del diálogo con otros actores.

Aunque en la ceremonia de firma se contó con la presencia de maestros, alumnos, padres de familia, investigadores, especialistas y organismos de la sociedad civil, éstos no participaron en las negociaciones ni establecieron consensos mutuos; por lo cual se consideró una imposición para controlar la educación nacional que ocasionó conflictos en el interior del país.

Algunos empresarios, líderes de opinión y organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) recibieron con beneplácito la propuesta; sin embargo, otros grupos como los investigadores, los expertos educativos, los miembros de la sociedad civil y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), expresaron sus preocupaciones y dudas sobre el procedimiento asumido. Incluso el magisterio en los estados expresó su rechazo abierto al extremo de cerrar las escuelas de manera escalonada por varios meses.

Pese a que la SEP y el sindicato insistieron en impulsar la ACE, se hizo evidente que ésta fue deficiente en su diseño y en la forma en que se intentó ponerla en marcha. No se aprovechó el conocimiento disponible acerca de la dinámica educativa, por lo que estuvo lejos de entrar a fondo en el mejoramiento de la educación en nuestro país; además tampoco se contó con el sustento político necesario.

Esta decisión cupular se posicionó encima del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), con lo cual se alejó de contar realmente con una política de Estado en materia educativa y de lograr la tan buscada calidad. De esta manera, se convirtió en uno más de los acuerdos suscritos entre el gobierno y el SNTE.

El primero fue el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (mayo de 1992) durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari; el segundo, el Compromiso Social para la Calidad de la Educación (agosto de 2002) con la batuta de Vicente Fox; y el tercero, la ACE (mayo de 2008).

Acciones y reacciones

El anuncio de la ACE fue el acontecimiento educativo del año 2008 que ameritó la atención de los medios de comunicación que dieron seguimiento a sus acciones, pero también originó la inquietud reflejada en las críticas de la opinión pública.

El día de su anuncio, el 15 de mayo, entre elogios al sindicato y optimismo por su puesta en marcha, el presidente Felipe Calderón calificó a la Alianza como parte de un compromiso social para elevar la calidad de la enseñanza dentro de una profunda reforma educativa que asegurara que los servicios educativos llegarían a todos los mexicanos, particularmente a quienes menos tienen, e impulsarían el uso de nuevas tecnologías en el aula.

Reconoció el diálogo de su gobierno con el SNTE y la disposición de sus dirigentes para fortalecer y modernizar el sistema educativo: “hemos compartido propósitos y preocupaciones y más allá de las diferencias ha habido una clara preocupación por el bien del país y un compromiso de poner cada quien de su parte para que en México pueda operarse una transformación que es ya inaplazable”.³

Explicó que el nuevo pacto se sustentaba en cinco ejes rectores: el primero, modernización integral de los centros escolares; el segundo, profesionalización de los maestros y las autoridades educativas; el tercero, bienestar y desarrollo integral de los alumnos; el cuarto, formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo; y el quinto, evaluar para mejorar (véase cuadro anexo).

Al tomar la palabra Elba Esther Gordillo enfatizó la necesidad de una política educativa de Estado con acciones evaluables y exigibles. Externó la urgencia de emprender una reforma a los planes y programas educativos, así como la formación continua y la actualización permanente de los maestros, puesto que el reconocimiento social y laboral del mismo debería estar ligado a su impacto a la calidad del servicio que presta.

Acotó: “Maestro que trabaje, maestro que sirva a sus niños y a su comunidad, mejor salario; maestro que hace como que trabaja y no cumple, la sociedad y el salario no pueden reconocerle. Mejores escuelas, mejores maestras y maestros, mejores alumnos se traducirán en mejores mexicanos, más progreso, más bienestar y más paz social”.⁴

Mientras tanto, la secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, comentó que México entra a una nueva etapa de la educación, ya que la Alianza es una apuesta al mérito y el esfuerzo académico de los profesores; a la certeza de concursos nacionales y abiertos de ingreso y promoción para maestros, directores y supervisores; a la transparencia y la rendición de cuentas; así como al desempeño y logro de los aprendizajes de los alumnos.

Fueron sólo tres los oradores y un solo actor el que articulaba el acto, el SNTE; pero ninguno de ellos habló de cuánto costaría la ACE en los restantes cuatro años del gobierno federal, son algunas de las expresiones que un día después destacaron en el periódico *La Jornada* que señaló:

Una ceremonia en la cual, por todos eran sabidas las diferencias profesionales y en el plano personal entre la secretaria Vázquez Mota y la lideresa Gordillo, y que por eso mismo el mutuo reconocimiento discursivo y, en más de una ocasión, de manera gestual –abrazos y besos políticos– provocó aplausos y expresiones de alivio (*La Jornada*, México, 16 de mayo de 2008).

¹ Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de la FCPYS de la UNAM, México, D.F.

² Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, México, D.F.

FUENTES CONSULTADAS

³ Raymundo, Carmona León, “Día del Maestro y una nueva alianza por la calidad educativa”, Educación 2001, México, núm. 157, junio de 2008, p. 19.

⁴ Ídem. p. 21.

Por su parte, la iniciativa privada del país destacó la importancia de impulsar cambios en materia educativa, pero advirtió la necesidad de mantenerse vigilantes para que los acuerdos se cumplan y evitar distorsiones. Para la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) el acuerdo representó un avance importante, pero exigieron que esta alianza no quedara en letra muerta. “El organismo recordó que hace seis años quedó trunca la intención del llamado Compromiso Social por la Calidad Educativa y hace dieciséis, el Acuerdo por la Modernización Educativa, pues la única realidad es el deterioro en la calidad educativa de los mexicanos”(Idem).

Carlos Slim, fundador del grupo Carso, comentó que la educación de calidad no es un lujo sino una necesidad en una sociedad del conocimiento tecnológico, por lo que consideró que el acuerdo iba en la dirección correcta, aunque debía aterrizar en políticas concretas; asimismo hizo un llamado a los empresarios a participar en este esfuerzo a través de fundaciones.

Claudio X. González, presidente de la Fundación Televisa, aseguró que la sociedad debía garantizar que los compromisos no se quedaran en papel, y que para dar solidez y permanencia a los cambios, estos acuerdos deben plasmarse en la legislación correspondiente.

Lorenzo Servitje, presidente honorario de Grupo Bimbo, confió en que el esfuerzo se cumplirá; ya que, por ejemplo, en el mandato de Vicente Fox se estableció otorgar las plazas docentes previa oposición, pero sólo se hizo parcialmente.

José Antonio Fernández Carvajal, presidente del Consejo de Administración del Fomento Económico Mexicano, S.A. (FEMSA), calificó la Alianza como una reforma estructural de gran trascendencia nacional, por lo que se debía participar en cada escuela y ser vigilantes sociales.

Tonatiuh Bravo Padilla, presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, destacó como positiva la alianza si se tratara de un proyecto incluyente, pero si no cuenta con la participación de todos los actores como el poder legislativo, universidades, instituciones educativas, entre otros, será una alianza más, no una política de Estado que garantice una mejor educación.

Entre las reacciones en contra, la CNTE la descalificó aún antes de ser anunciada oficialmente.

En un desplegado firmado el 14 de mayo y publicado en los diarios de circulación nacional, se manifestó en contra de la que denominaron ‘Alianza Calderón-Gordillo por la supuesta Calidad de la Educación y el Fortalecimiento de la Escuela Pública’, pues considera que no tiene como fin elevar la calidad educativa, ni mejorar las condiciones materiales de las escuelas y menos aún convertirlas en espacios donde el pueblo pueda acceder a la cultura universal creada por la humanidad.⁵

Subrayó que este plan golpeaba el carácter público, gratuito, científico e integral de la educación; sepultaba las condiciones de contratación y la relación laboral del magisterio nacional; alejaba a la escuela pública del estudio sistemático de las disciplinas del conocimiento, entre otras.

Sostuvo que “con la Alianza se busca suprimir las funciones de supervisión escolar y los criterios escalafonarios de promoción docente. Por todo lo anterior hizo un llamado a todos los trabajadores de la educación del país a no aceptar la Alianza y emprender acciones en contra de la misma”.⁶

El 21 de mayo, mediante conferencia de prensa, organizaciones de la sociedad civil constituyeron el Consejo Ciudadano para el Seguimiento y Contraloría Social de la ACE, como un órgano de propuesta, monitoreo, seguimiento y evaluación de las acciones de política educativa de la SEP.

Dicho consejo estuvo integrado por 13 consejeros representantes de organizaciones como Mexicanos Primero Visión 2003, Incidencia Civil en la Educación, Suma por la Educación, Servicios a la Juventud, Iniciativa Ciudadana para la Promoción de la Cultura del Diálogo, Red por la Educación del Centro Mexicano para la Filantropía, Transparencia Mexicana, Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia, Excelencia Educativa, Grupo Loga, Instituto de Fomento e Investigación Educativa, Unión de Padres de Familia y Red Nacional por la Inclusión y la Calidad Educativa.

Por otro lado, la SEP y el SNTE instalaron el 9 de junio las comisiones de trabajo que permitirían reformar la educación básica en el país, como parte de los primeros pasos de la ACE, según afirmó Elba Esther Gordillo en el acto público llevado a cabo en las instalaciones de la SEP, en el cual exhortó a dejar de lado protagonismos e intenciones políticas.

Josefina Vázquez Mota manifestó entonces que la alianza no era una serie de discursos, sino que los resultados se verían antes del próximo ciclo escolar: “sin duda damos así cumplimiento a esta convocatoria. En su caso, a la instrucción que yo recibí del presidente de México de lograr que esta alianza sea la base de una política de Estado donde se mira el aula como el espacio de gestión más importante de la política social” (*La Jornada*, México, 10 de junio de 2008).

En esa ocasión, se anunció que Transparencia Mexicana daría seguimiento a lo realizado por las comisiones y al cumplimiento de los compromisos asumidos. Gordillo, en conferencia de prensa aparte en instalaciones del SNTE, dio a conocer que cada una de las partes (SEP-sindicato) designaría a tres miembros de la sociedad civil o intelectuales para integrar una comisión de vigilancia y observación directa de la alianza.

De acuerdo con el periódico *La Jornada*,

Se ordenó también a la autoridad educativa, una ‘profunda reforma’ de enfoques, asignaturas y contenidos en la enseñanza básica, fundamentándose para ello en ‘valores y desarrollo de competencia’, pues de ese modo, según Calderón Hinojosa, ‘nuestros jóvenes mexicanos podrán ganar los mejores empleos que hoy les están disputando naciones como Corea, India, China, Rumania, Polonia, Brasil y muchos, muchos otros’ (*La Jornada*, México, 16 de mayo de 2008).

Investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV manifestaron que la SEP otorgó al SNTE facultades excesivas no sólo para definir políticas educativas sino también para fijar orientaciones pedagógicas. “El aporte sostenido de profesores en servicio, de especialistas y de investigadores a la educación del país ha quedado excluido por los intereses políticos coyunturales”.⁷

Ante los anuncios de una reforma curricular integrada de la educación básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que implicó poner en marcha por etapas un nuevo plan de estudios para primaria, dicho grupo académico emitió un pronunciamiento público en el cual en nueve puntos pusieron en blanco y negro los problemas de elaborar una reforma desarticulada sin fundamentación ni deliberación de propósitos, sin considerar las evaluaciones hechas sobre aspectos curriculares ni la diversidad sociocultural, entre otros. En conclusión sostuvieron:

Un cambio profundo en la educación básica requiere un replanteamiento sustancial de las bases legales y normativas que regulan las atribuciones y funciones del SNTE. Requiere que la Secretaría de Educación Pública asuma sus obligaciones constitucionales y facultades inalienables en lugar de renunciar a ellas ante los intereses particulares de la organización sindical y otras entidades privadas.⁸

Condiciones del concurso

Uno de los ejes que tuvo mayor repercusión y alcance fue el de la profesionalización de los maestros y directivos, puesto que contempló el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y vacantes definitivas mediante concurso.

⁵ María del Carmen, Cárdenas López, “Alianza por la Calidad de la Educación: acciones y reacciones”, Educación 2001, México, núm. 157, junio de 2008, p. 23

⁶ Ídem. p. 24.

⁷ “No a la reforma curricular improvisada”, Educación 2001, México, núm. 163, diciembre de 2008, p. 14.

⁸ Ídem. p. 16.

En su oportunidad, Jorge Santibáñez Romellón, director de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP,

consideró que un concurso de oposición o selección refleja un proceso abierto y transparente que garantiza la contratación del mejor candidato mediante un proceso estandarizado nacional. En este sentido, explicó, se deben de cumplir varios requisitos: primero transparencia, porque está demostrado en todos los modelos internacionales e incluso en el sistema de educación superior mexicano que la vía de los concursos junto con la transparencia apunta a la calidad, y segundo, tiene que ser un examen estandarizado con una metodología común en todos los estados para realmente hablar de un concurso nacional.⁹

La SEP lanzó el 28 de julio dos convocatorias públicas: la de nuevo ingreso al Sistema Educativo Nacional y la de docentes en servicio que registraron más de 80 000 aspirantes, pero sólo ofreció cerca de 8 500 nuevas plazas. Lo anterior implicó una mínima oferta respecto a la demanda, lo cual fue considerado por los especialistas como un desinterés de la SEP respecto de la magnitud real del problema.

El examen se aplicó el 11 de agosto con una participación de 94%, cancelación de nueve sedes en Coahuila, aspirantes que no aparecieron en la base de datos, retrasos en el inicio y término del concurso, así como equívocos en el horario. Los estados de Michoacán y Oaxaca no participaron en el proceso, aunque no se dieron razones oficiales de la falta de acuerdo. Ante ello, la Comisión Rectora afirmó que se cumplió con las condiciones de certeza, credibilidad y transparencia.

Los primeros resultados de la SEP indicaron que una proporción destacable de los sustentantes estaban reprobados. “La SEP reveló que 68 por ciento de los maestros que aplicaron el Examen Nacional de Habilidades y Conocimientos para aspirar a una plaza había reprobado.”¹⁰ Como respuesta “el SNTE dejó de firmar los convenios y sólo pactó con 14 gobiernos estatales...” (*Reforma*, México, 19 de noviembre de 2008).¹¹

De esta manera se evidenció la improvisación del examen, la no erradicación de la corrupción en el manejo de plazas, el control del SNTE del escalafón y otras prestaciones, pero sobre todo, la falta de información a la sociedad.

So pretexto de mejorar los niveles profesionales de los docentes, se les han practicado exámenes mañosos que han demostrado su baja preparación. La idea ha sido incitar a la opinión pública a que demande mejor educación y a que escoja, como mejor alternativa, las escuelas privadas, las mismas que gracias a Enlace 2008, son las mejores en el Distrito Federal y en otras entidades de la Federación... todo un plan con maña, al que se agrega la iniciativa gordillista de cerrar las escuelas normales... (*La Jornada*, México, 28 de agosto de 2008)

Más allá de las críticas por el diseño, aplicación y resultados, Jorge Santibáñez Romellón manifestó que se había dado un paso irreversible, ya que

la sociedad no permitirá que regresen prácticas ilegales de otorgamiento de plazas, como la venta de las mismas o aquellas heredadas. Sabíamos que se iban a presentar muchas resistencias, que algunos estados nos faltarían porque las secciones sindicales no pondrían todas sus plazas a concurso, de hecho teníamos cálculos de problemas mayores en la aplicación, pero el paso era como una especie de barco muy pesado y viejo que iba en una dirección y ahora se reorienta, en un principio con algo que parece pequeño pero con el tiempo nos llevará a otra parte.¹²

Para Santibáñez Romellón, la atención que generó en la sociedad y los medios de comunicación el concurso respondió al interés por la transformación del profesorado en México, lo cual habló de la preocupación social por el sistema educativo.

Si uno revisa el espacio que le dedicaron los medios de comunicación, los académicos, los analistas, los editorialistas, incluso aquellos no especializados en educación, concluiríamos rápidamente que salvo los procesos sociales negativos, el concurso fue de los procesos positivos que más atención generó. Sin ser triunfalista, porque tampoco creo que haya de qué, me parece que es un paso en la dirección correcta, un paso trascendental que debe fortalecerse...¹³

No obstante, el interés político domina las decisiones en la asignación de plazas, en este sentido el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) señaló que la dominación patrimonial y la tradición corporativa eran las formas casi exclusivas de ascenso en la carrera magisterial.

Por ello, habría que pensar “en una evaluación rigurosa e independiente de los conocimientos y capacidades de las autoridades educativas, de los estados y de la Federación, desde los secretarios, subsecretarios y directores de departamento, hasta los responsables del uso y destino de los recursos financieros para la educación pública...”.¹⁴

Movilizaciones

Entre las consecuencias se manifestaron conflictos magisteriales en diversos estados de la República Mexicana, bajo el argumento de que la ACE al no ser una ley, carecía de carácter normativo y por tanto violentaba la Constitución, la Ley Federal de Trabajo y la legislación laboral.

Alrededor de 20 000 docentes del estado de Morelos afiliados a la sección 19 del SNTE comenzaron el paro de labores desde el inicio del ciclo escolar 2008-2009, el 18 de agosto, con lo que dejaron sin clases a cerca de 413 000 alumnos de educación básica. Además de rechazar la alianza pidieron la renuncia del dirigente estatal, Luis Manuel Rodríguez Olvera.

Se sumaron a las movilizaciones los profesores de Querétaro, Quintana Roo, Zacatecas y Oaxaca. El grupo Tercera Vía, formado por integrantes del SNTE queretano, exigió la destitución de Elba Esther Gordillo, así como la devolución del ISR cobrado a más de 13 000 maestros.

Cerca de 7 000 profesores quintanarroenses de la Sección 25 llevaron a cabo paros escalonados, más no indefinidos, afectando tres municipios y aproximadamente 125 000 estudiantes. Mediante un escrito, secretarios generales de las delegaciones sindicales en Chetumal pidieron a Emilio Jiménez, líder de la sección mencionada, su intervención para revocar el punto de no heredar plazas a los familiares.

En Zacatecas se pronunciaron en contra del examen de oposición con un bloque vial frente a las instalaciones centrales de la Secretaría de Educación y Cultura estatal, además exigieron que la basificación se realizara a partir de los promedios y la antigüedad de los maestros. En este estado de 1 300 aspirantes a obtener una plaza sólo 440 aprobaron el examen con más de 70% de aciertos posibles, promedio requerido a escala nacional; mientras que de 6 295 docentes que presentaron el examen para conseguir una de las 1 189 plazas disponibles en la entidad, sólo 1 721 aprobaron; es decir, 73% reprobó.

En Oaxaca, los docentes de la Sección 22 se manifestaron durante septiembre con paros y marchas en protesta por las reformas petrolera y del Instituto de Seguridad Social y de Servicio para los trabajadores del Estado (ISSTE), además de la ACE. Por otra parte, hubo bloqueos y tomas de oficinas de gobierno en Guerrero, Veracruz, Puebla, Guanajuato, Chiapas y Tlaxcala.

Desde su trinchera, los egresados de las escuelas normales se unieron a las acciones en contra aparte de denunciar las pésimas condiciones de sus planteles por los escasos recursos económicos. Durante el Encuentro Nacional de Normalistas, celebrado en agosto, pidieron a Vázquez Mota que en lugar de adherirse a la pretensión de desaparecer las normales públicas, fortaleciera esos centros con mayor inversión y la contratación de docentes requeridos, sobre todo en las zonas de mayor marginación. Respecto al examen mandaron que también se aplicara a quienes representan al magisterio -ya que deben tener buen conocimiento del sector-, como la dirigente nacional Elba Esther Gordillo.

Incluso entre los secretarios de educación estatales se escucharon voces de rechazo. En la 13ª Reunión Nacional Ordinaria del Consejo Nacional Ordinario de Autoridades

⁹ Maira, Fernanda, Pavón Tadeo, “Carrera magisterial dejará de reconocer factores que no estén alineados con la calidad y el desempeño”, *Educación* 2001, México, núm. 158, julio de 2008, pp. 7-8.

¹⁰ Los gobiernos firmantes fueron: Jalisco, San Luis Potosí, Hidalgo, Morelos, Puebla, Quintana Roo, Campeche, Guanajuato, Chiapas, Chihuahua, Tabasco, Aguascalientes, Sinaloa y Veracruz.

¹¹ Cfr., Sonia, del Valle, “Frenan en estados Alianza educativa”, *Reforma*, México, 19 de noviembre de 2008, primera plana.

¹² Maira, Fernanda, Pavón Tadeo, “Un paso irreversible en la transformación del profesorado”, *Educación* 2001, México, núm. 160, septiembre de 2008, p. 7.

¹³ Ídem. pp. 8-9.

¹⁴ Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), “La nueva alianza por la calidad educativa”, *Este País*, México, núm. 208, julio de 2008, p. 21.

Educativas, realizado en Villahermosa, Tabasco, en septiembre, se reclamó el contenido y el procedimiento de la ACE, así como la falta de plazas.

El gobierno de Baja California Sur anunció que no firmaría el acuerdo educativo por existencia de incongruencias, porque se hablaba de potenciar la calidad educativa, pero en términos de plazas, recursos financieros e infraestructura se quedaba en el discurso. En Sinaloa se advirtió el surgimiento de nuevas disidencias generadas por el examen con los maestros reprobados y en Oaxaca se insistió en que, para evitar la ingobernabilidad en las entidades, era urgente un nuevo diálogo entre la SEP y el SNTE.

Las autoridades, mientras tanto, señalaron que la ACE no daría marcha atrás por considerarlo un acuerdo histórico que englobaba evaluación, mejora, equidad y calidad, lejos de pretender afectar cualquier consideración magisterial.

Felipe Calderón afirmó que la resistencia al acuerdo era porque muchos preferían vender y negociar plazas magisteriales como si fueran suyas, por lo que era necesario abrir paso a un México mejor para que la ocupara el docente más competente y calificado.

Respecto al concurso consideró que se había dado un paso definitivo para un mejor futuro en México, pues al otorgar enseñanza de calidad se avanzaba hacia un país más competitivo, justo e igualitario.

Para el 17 de noviembre el periódico *Reforma* contabilizó 78 manifestaciones de maestros en Guerrero, Puebla, Zacatecas, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Campeche, Querétaro, Guanajuato, Yucatán, Chihuahua, Baja California Sur, Baja California y Michoacán. Además se registraban paros parciales en el Distrito Federal y un plantón permanente frente a las oficinas de la SEP desde el 8 de octubre.

De acuerdo con ese medio informativo el ciclo escolar en Quintana Roo había perdido 34 días y en Morelos 77; aparte se habían manifestado en rechazo estudiantes de siete normales en Guerrero, una en Tamaulipas, ocho en Michoacán, una en Jalisco, tres en Oaxaca, y una en el Estado de México (*Reforma*, México, 17 de noviembre de 2008).

Para Rafael Ochoa, secretario general del SNTE, los paros surgieron porque la SEP no cumplió con una estrategia de difusión y no se proporcionó información, lo “que la propia Secretaría de Gobernación reconoció al decir que más de 50 por ciento de los maestros desconocían la alianza” (*Excélsior*, México, 31 de octubre de 2008).

Finalmente, más allá del conflicto entre el magisterio, la SEP, los líderes del SNTE y los gobiernos de los estados, las preguntas que salen a la vista son ¿realmente se están afectando los intereses del magisterio?, ¿la lucha por la concesión de las plazas es para una mejor calidad educativa?, ¿los alumnos no son los más afectados en este conflicto?, ¿los maestros temen ser evaluados?, ¿las autoridades tomarán represalias contra los maestros reprobados?, ¿subirán los niveles de calidad en las escuelas si alguna de las partes sale ganando?, ¿los estados tendrán la capacidad de resolver éste y futuros problemas desde su descentralización educativa? Lo cierto es que mientras no existan consensos que en verdad busquen el beneficio para los niños y jóvenes mexicanos difícilmente se alcanzará lo planeado y programado por todos los involucrados.¹⁵

Los maestros de Morelos pactaron el inicio del ciclo escolar 2008-2009 para el lunes 6 de noviembre, en medio del áspero recibimiento de padres de familia. Sin embargo, “a seis meses de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación a nivel nacional, que principalmente establece el otorgamiento de plazas por concurso, hoy el acuerdo permanece estancado en más de la mitad de los estados” (*Reforma*, México, 19 de Noviembre).

El 18 de diciembre, Jorge Santibáñez, dio a conocer que se aplicaría un programa de regularización de plazas de directivos y supervisores, antes de someter a concurso las vacantes del próximo año. Para el 30 de diciembre,¹⁶ en un boletín informativo de la SEP, se informó que la asignación de nuevas plazas docentes de jornada para el ciclo escolar 2008-2009 registraba un avance del 98% (8 330 de 8 433), mientras que las plazas por hora-semana-mes se incrementaron en 80% (20 108 de 25 571).

Reflexiones finales

Al finalizar el año 2008, la ACE continuó en medio de la confrontación surgida desde el momento de su creación porque se hicieron evidentes los intereses de grupo más que la búsqueda de la calidad de la educación.

Asimismo se demostró que los mecanismos de negociación y consenso de las autoridades educativas fracasaron al no lograr una buena interlocución con los maestros. En diversos sectores surgieron preguntas al observar que el gobierno calderonista ubicó en la pirámide educativa un trato cupular que no garantizó el mejoramiento de los resultados académicos de millones de niños mexicanos.

Se esperaba que con el concurso nacional se terminara con la asignación arbitraria de plazas, la corrupción en su manejo, así como el control escalafonario y de otras prestaciones por parte del sindicato. Sin embargo, lo único que cambió fue la estrategia porque cada sección sindical definió, en acuerdo con las secretarías de educación estatales quiénes de los maestros participarían, además no hubo convocatorias públicas por entidad federativa, pero sobre todo se desconoció con qué criterios diseñaron el examen.

Quedó pendiente la reflexión del gobierno para modificar aquellos aspectos necesarios en aras de un consenso generalizado, pues al proponer una profunda reforma curricular la ACE ni siquiera mencionó la necesidad de promover el proceso de desarrollo experimental indispensable para llevar esa propuesta exitosamente a la práctica.

¹⁵ Raymundo, Carmona León, “Exigen la cancelación de la Alianza por la Calidad Educativa”, Educación 2001, México, núm. 161, octubre de 2008, p. 15.

¹⁶ Cfr., Secretaría de Educación Pública (SEP), “Casi concluida la asignación de nuevas plazas docentes para el ciclo escolar 2008-2009”, boletín informativo, México, 30 de diciembre de 2008.

Cuadro 1
Ejes rectores, propósitos y líneas de acción de la ACE

Ejes rectores	Propósitos	Líneas de acción
Modernización de los centros escolares	Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesario y la tecnología de vanguardia, apropiados para enseñar y aprender.	1. Infraestructura y equipamiento. 2. Tecnologías de la información y la comunicación. 3. Gestión y participación social.
Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas	Garantizar que quienes dirigen al sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.	4. Ingreso y promoción. 5. Profesionalización. 6. Incentivos y estímulos.
Bienestar y desarrollo integral de los alumnos	La transformación de nuestro sistema educativo descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, condición esencial para el logro educativo.	7. Salud, alimentación y nutrición. 8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno.
Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo	La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial.	9. Reforma curricular.
Evaluar para mejorar	La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.	10. Evaluación.

Fuente: SEP. Alianza por la Calidad de la Educación, versión electrónica. Consultado el 20 de septiembre de 2009 en <http://alianza.sep.gob.mx>

Introducción

Ahora que se mantienen quizás aun en su mejor momento las discusiones acerca de qué tanta calidad tiene la educación que ofrece el estado mexicano a la sociedad, y qué tan equitativo es su sistema educativo nacional, resulta necesario detenerse a revisar cuál es la situación que guarda el nivel de profesionalización de los maestros del subsistema de educación indígena del país. Sin mayores pretensiones, este es el propósito del presente ensayo. Para su elaboración se han usado indiscriminadamente las cifras oficiales que la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Indígena reunieron e hicieron públicas durante 2008.² Los principales hallazgos aparecen desde el primer momento, uno de ellos, que vale la pena adelantar, es que hoy en día el subsistema de educación indígena de México está compuesto por una planta profesional que mayoritariamente no tiene acreditación profesional para el desempeño de sus funciones y tareas docentes.

La educación oficial de los pueblos indígenas

Desde hace varias décadas, de manera reiterada, de un ciclo a otro, la educación de los indígenas en México arroja los peores resultados dentro del sistema educativo nacional. ¿A qué se debe? Con frecuencia, las variables a las que se suele imputar responsabilidad son muchas, la incidencia de la pobreza, la diferencia cultural, el hecho de que reciban maestros más jóvenes y menos experimentados, la falta de instalaciones escolares apropiadas, incluso la carencia de escuelas, el predominio de escuelas unitarias, o de organización incompleta, es decir, que tienen pocos estudiantes en cada grado escolar, y que por ello son atendidas por uno, dos o tres profesores. En otros casos y para abreviar lo anterior, en términos generales, simplemente se responsabiliza al subsistema de educación indígena que se encarga de la educación en las así denominadas zonas tradicionales de asentamiento indígena, y a las fallas de la modalidad bilingüe que promueve. Pero, ¿qué factores, qué variables en concreto son más determinantes de estos resultados?

En 2007, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE)³ se propuso despejar una incógnita como esta. En una muestra que incluyó los estados de Chiapas, Yucatán, Hidalgo, Oaxaca, San Luis Potosí, llevó a cabo un contraste de varias de estas variables entre escuelas rurales no indígenas y escuelas rurales del subsistema de educación indígena. Varios aspectos tenían en común estas escuelas, se ubican en zonas rurales afectadas por la pobreza, muchas de ellas con brechas y caminos no asfaltados, aparentemente con profesores jóvenes, con instalaciones escolares precarias aunque en algunos casos las escuelas no indígenas tenían mejores condiciones. Los resultados fueron interesantes, los escolares de origen indígena en los centros educativos rurales no indígenas tenían mejores resultados que los estudiantes de origen indígena en escuelas teóricamente denominadas bilingües. Es decir, que en condiciones bastantes semejantes de pobreza, de ruralidad y de escaso equipamiento escolar, etcétera, los centros escolares no indígenas lograban mejores calificaciones. ¿En donde estribaba la razón?

Las conclusiones del INEE son enfáticas, la razón principal de la diferencia parece radicar más decisivamente, que en otros aspectos, en el nivel de profesionalización de los docentes que tienen los maestros del subsistema no indígena. Los profesores del sistema educativo no indígena en las escuelas consideradas por el estudio del INEE cuentan con la formación docente terminada, son profesores con título profesional. Mientras que los profesores de las escuelas del subsistema indígena del estudio de referencia mayoritariamente carecen del título correspondiente.

El perfil profesional de los maestros indígenas

Refiriéndose a datos del 2008, la prensa informó, en marzo de 2009, que el 56.4 % de los que se desempeñan como profesores de educación indígena, ejercen esta profesión sin estar titulados.⁴

La Comisión de educación pública y servicios educativos del Congreso de la Unión, citando el diagnóstico de la educación indígena de México de 2008,⁵ preparado por la SEP, hizo el siguiente señalamiento: los maestros que atienden a los niños indígenas “tienen una insuficiente capacitación y actualización” pues sólo tienen estudios de secundaria o preparatoria. Sólo 9% (4 mil 626) del total de los maestros indígenas han logrado acreditar exámenes para profesores en servicio.

Por su parte, el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), famoso por hacer análisis críticos bien documentados sobre diversos temas del sector educativo, en su texto titulado: La educación indígena en México: inconsistencias y retos, publicado en septiembre de 2008,⁶ puso el acento en el hecho de que “los docentes de la educación indígena todavía son contratados sólo con estudios de bachillerato y enviados, después de un curso de inducción de tres meses, a laborar frente a grupo.”⁷

1 Doctor en Sociología por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM). Profesor e Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, DF.

FUENTES CONSULTADAS

2 Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Estadística total de educación indígena inicial y básica. Inicio de ciclo escolar 2007-2008, Secretaría de Educación Pública (SEP) y DGEI, México, 2008.

3 Cfr., La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007, INEE, México, 2007.

4 *La Jornada*, 2 de marzo de 2009.

5 Cfr., Secretaría de Educación Pública, Diagnóstico de la educación indígena en México, SEP, México, 2008.

6 Véase. Observatorio Ciudadano de la Educación, La educación indígena en México: inconsistencias y retos. OCE, México, 2008, disponible en: <http://www.observatorio.org/pdfdocs/Educacion%20a%20Debate%2015%20-%20Educacion%20indigena%20-%20Sept.%202008.pdf>

7 A estos maestros así contratados, agrega el OCE, se les pide (en seguida) que se inscriban en las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena, que funcionan en forma semiescolarizada en varias de las

Incluso las cifras oficiales, de las cuales comúnmente se suele desconfiar con razón o sin ella, son contundentes al señalar las deficiencias en materia de formación docente que afecta a la educación indígena del país. Por ejemplo, en sus estadísticas totales de la educación indígena del inicio del ciclo escolar 2007-2008, la DGEI ofrece datos incontrovertibles sobre el tema que nos ocupa y que se pueden agrupar en dos bloques: 1) el de los de los profesores que ejercen sus funciones sin estar plenamente calificados para ello, y 2) el de los que por su formación profesional están plenamente acreditados para ejercer la docencia, ya sea porque cuentan como base al menos con estudios terminados de normal (primaria o preescolar) o de licenciatura.

Del primer bloque, la DGEI destaca que de los 55 005 profesores que componen la planta completa del subsistema de educación básica indígena, 36 838 practican la docencia en la educación básica indígena sin poseer título ni cédula profesional que avale que están habilitados para ese tipo de trabajo. Esto equivale al 66.97% de todo el profesorado de educación preescolar y primaria que trabajan en el subsistema de educación indígena del país.

Cuadro 1
Profesores que ejercen sin haber concluido estudios profesionales

Total de profesores del subsistema de educación básica indígena	55005
Profesores de preescolar	11915
Profesores de primaria	24923
Total	36838
Porcentaje	66.97

En cambio, la cantidad de profesores que ejercen sus funciones amparados por la formación docente profesional debidamente acreditada, está constituida por 18 127, de los cuales 12 693 pertenecen al nivel de educación preescolar –por cierto el sector menos numeroso de todo el profesorado de educación básica indígena, pues constituye en el conjunto el 23.07%– y 18 127 forman parte del nivel de educación primaria, es decir, 32.95% de todos los maestros del medio indígena. Comparativamente hablando, esto significa que el nivel de educación preescolar, en términos proporcionales, acapara al mayor número de profesores acreditados.

Cuadro 2
Profesores que ejercen con acreditación profesional

Total de profesores del subsistema de educación básica indígena	55005
Profesores de preescolar	5434
Profesores de primaria	12693
Total	18127
Porcentaje	32.95

¿Qué nivel de formación tienen los profesores que están profesionalizados?

En el corte estadístico 2007-2008 que aquí se comenta, la DGEI encontró que en la formación de los profesores de educación básica indígena formalmente acreditados para el servicio, había 10 diferentes variedades y niveles formativos que iban desde los estudios de normal preescolar o primaria y licenciatura hasta el doctorado. La mayor proporción de los profesores, es decir el 13.91% del total de la plantilla del subsistema de educación indígena, contaban para entonces con estudios de licenciatura. El 8.42% tenía estudios de normal primaria debidamente terminados y el resto se dividía en porcentajes menores entre los estudios de normal preescolar y los estudios doctorales, por cierto los más bajos de todos, tal como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

Cuadro 3
Niveles de formación profesional de los profesores titulados de la educación básica indígena (preescolar y prim

Nivel de formación	Total	Porcentaje
Doctorado graduado	7	0.01
Doctorado incompleto	13	0.02
Maestría graduado	417	0.75
Maestría incompleta	544	0.98
Licenciatura titulado	7654	13.91
Normal superior titulado	1559	2.83
Normal superior pasante	1206	2.19
Normal superior incompleta	718	1.30
Normal primaria terminada	4634	8.42
Normal preescolar terminada	1375	2.49
Total	18127	32.95
Total de profesores del subsistema de educación indígena	55005	100

Una observación que resulta relevante considerar al examinar el cuadro anterior, es que los profesores que reportan estudios de licenciatura, normal superior, maestrías y doctorados, independientemente de que estos estudios estén incompletos, es muy probable que cuenten con una carrera terminada con orientación educativa. Los datos consultados no lo señalan, pero es altamente probable que quienes estudian o estudiaron, por ejemplo, normal superior, pudieron primero haber cursado y concluido exitosamente estudios de licenciatura o bien de normal básica, es decir, normal primaria o preescolar.

Las cifras de la formación por nivel educativo

Como se podrá observar al comparar los cuadros 4 y 5, la proporción de profesores con acreditación profesional por cada nivel (ya sea preescolar o primaria) es muy semejante. Del total de profesores de educación primaria, dato que asciende a 37 656, 33.70% tiene la formación docente básica. En tanto que de los 17 349 que integran el conjunto de maestros de preescolar, 31.32% tiene perfil profesional afín a la tarea docente. Entre ambos porcentajes, que son muy próximos, hay escasamente una diferencia de 1.38 puntos porcentuales.

Primaria

En educación primaria, los perfiles de formación acreditados que alcanzan los mayores porcentajes, tomando como referencia el número total de profesores que trabajan en este nivel, son: licenciatura con el 13.20 y los estudios de normal primaria con el 11.15. Sumados ambos datos constituyen la cifra más alta de formación que este nivel alcanza y que corresponde al 24.35%. El 9.35% restante se divide entre los 8 diferentes modalidades formativas que van desde los estudios de normal preescolar a los estudios de doctorado, tal como se ilustra en el siguiente cuadro.

Cuadro 4
Niveles formación de los docentes de educación primaria indígena profesionalizados

Doctorado graduado	6	0.01
Doctorado incompleto	6	0.01
Maestría graduado	311	0.82
Maestría incompleta	375	0.99
Licenciatura titulado	4971	13.2
Normal superior titulado	1218	3.23
Normal superior pasante	898	2.38
Normal superior incompleta	564	1.49
Normal primaria terminada	4202	11.1
Normal preescolar terminada	142	0.37
Total	12693	33.7
Número total de profesores del	37656	100

Preescolar

El principal grado académico en el cual se encuentran profesionalizados los docentes del nivel preescolar es el de la licenciatura con el 15.46%. Le sigue en importancia, aunque con una cifra bastante menor, el de los estudios de normal preescolar con el 7.10%. Si, como en el caso anterior, juntamos estos porcentajes la cantidad se eleva a 22.56%. El resto, que corresponde a 8.76% del total se desagrega, como en el caso del nivel primaria, entre 8 diferentes modalidades de formación académica, tal como puede apreciarse viendo el cuadro siguiente.

Cuadro 5
Niveles formación de los docentes profesionalizados de educación preescolar indígena

Nivel de formación	Preescolar	Porcentaje
Doctorado graduado	1	0.005
Doctorado incompleto	7	0.040
Maestría graduado	106	0.61
Maestría incompleta	169	0.97
Licenciatura titulado	2683	15.46
Normal superior titulado	341	1.96
Normal superior pasante	308	1.77
Normal superior incompleta	154	0.88
Normal primaria terminada	432	2.49
Normal preescolar Terminada	1233	7.10
Total	5434	31.32
Número total de profesores del nivel	17349	100

¿Cuál es el nivel de formación de los que no tienen ningún título que acredite su profesionalización docente?

Las modalidades o niveles de formación de los profesores de educación básica indígena que no poseen la acreditación profesional para ejercer son 11, y una más en donde se clasifica a los profesores que quizás por una falla del instrumento de registro no ubican su nivel formativo en ninguna de las opciones ofrecidas. De todas estas posibilidades, como se puede observar en el cuadro de abajo, tres de ellas acaparan o reúnen los porcentajes más altos de toda la plantilla docente del subsistema; la primera, con el 31.94%, corresponde a los estudios terminados en una carrera universitaria pero en condición de pasantes; la segunda, con el 17.10%, agrupa a los profesores que tiene estudios incompletos de licenciatura y, la tercera, con el 13.48% corresponde a los que poseen el bachillerato debidamente terminado. En conjunto, los datos porcentuales de estos tres niveles de formación constituyen el 62.52%. El resto, 4.45%, se distribuye en porcentajes pequeños en el conjunto de las diferentes opciones registradas por la DGEI, y que pueden ser apreciadas en el cuadro número 6.

Así pues, como lo muestran los datos, no toda la plantilla de profesores que carece de la formación profesional correspondiente esta integrada por personas que tienen los estudios de bachillerato concluidos, como algunos estudios lo parecen suponer, sino que hay entre ellas diversas situaciones formativas que van desde la posesión de la primaria incompleta hasta quienes han logrado conseguir la condición de pasantes de alguna licenciatura.

Cuadro 6
Niveles de formación de los profesores que ejercen sin profesionalización

Nivel de formación	Total	Porcentaje
Licenciatura pasante	17569	31.94
Licenciatura incompleta	9409	17.10
Normal primaria incompleta	484	0.87
Normal preescolar incompleta	169	0.30
Bachillerato terminado	7417	13.48
Bachillerato incompleto	605	1.09
Profesional técnico	79	0.14
Secundaria terminada	920	1.67
Secundaria incompleta	27	0.04
Primaria terminada	33	0.05
Primaria incompleta	27	0.04
Otros no especificados	99	0.17
Total de profesores sin formación profesional	36838	66.97
Total de profesores de educación básica indígena	55005	100

Perfiles formativos de los que ejercen la docencia sin título, por nivel educativo

Viendo ahora de manera comparada los datos particulares de cada uno de los niveles de la educación básica indígena, es posible distinguir que con respecto al perfil de formación de los docentes que no tienen la profesionalización correspondiente, los datos guardan, en términos generales, algunas proporciones dignas de consideración. Una muy importante, por ejemplo, ocurre con respecto al dato global que sobre la falta de profesionalización ambas acumulan: 66.18% de los profesores de educación primaria indígena ejercen sin la formación correspondiente, mientras que el dato para preescolar es apenas dos puntos más alto pues la cifra correspondiente se sitúa en el 68.67%.

Cuadro 7
Porcentaje de docentes sin profesionalización en preescolar y en primaria

	Primaria	Porcentaje	Preescolar	Porcentaje
Profesores sin título por nivel	24923	66.18	11915	68.67
Plantilla total de profesores por nivel	37656	100	17349	100

Otra semejanza que presentan los datos sobre los perfiles de formación de los profesores de la educación básica indígena, aparece porque coinciden los mismos tres perfiles formativos como los más significativos al acumular la mayor cantidad porcentual de los profesores que carecen de la formación docente profesional, en proporciones parecidas o cercanas. Así, por ejemplo, por orden de mayor a menor magnitud, tenemos en primer lugar la condición de pasantes de licenciatura con 48.11% para el nivel de educación primaria y 46.81% para el de preescolar. En segundo lugar la posesión de estudios incompletos de licenciatura con 26.29% en el nivel de educación primaria y 23.96% para el de preescolar. En tercer lugar el bachillerato terminado con 19.34% para primaria, y 21.78% para preescolar.

Cuadro 8
Niveles de formación de los profesores sin profesionalización de primaria y preescolar indígenas

Nivel de formación	Primaria	Porcentaje	Preescolar	Porcentaje
Licenciatura pasante	11 991	48.11	5 578	46.81
Licenciatura incompleta	6 554	26.29	2855	23.96
Normal primaria incompleta	400	1.60	84	0.70
Normal preescolar incompleta	49	0.19	120	1.00
Bachillerato terminado	4 821	19.34	2 596	21.78
Bachillerato incompleto	368	1.47	237	1.98
Profesional técnico	41	0.16	38	0.31
Secundaria terminada	559	2.24	361	3.02
Secundaria incompleta	22	0.08	5	0.04
Primaria terminada	21	0.08	12	0.10
Primaria incompleta	23	0.09	4	0.03
Otros no especificados	74	0.29	25	0.20
Totales	24923	100%	11915	100%

A nivel general, cuando se hacen estimaciones sobre la formación de los docentes indígenas se establece por lo regular una división entre los que están profesionalizados y los que no lo están. Como se desprende de esta revisión, las cosas no son tan simples, los que están profesionalizados tiene diferentes niveles de formación, y quienes ejercen sin el título profesional no solamente son bachilleres como a veces se presupone, pues entre ellos se presenta una variedad de perfiles formativos que van desde la posesión de la primaria incompleta hasta la pasantía del nivel de licenciatura. Sin embargo, es importante reiterar que aún habiendo una arborescencia de perfiles, son tres los principales niveles formativos los que, en conjunto, acumulan la mayor cantidad de profesores que no poseen la profesionalización correspondiente, y que son; la pasantía de una licenciatura (con 48.11 en primaria y 46.81 en preescolar), la posesión parcial de estudios de licenciatura (con 26.29 en primaria y 23.96 en preescolar); y el bachillerato terminado (con 19.34 en primaria y 21.78 en preescolar).

Cuadro 9
Principales niveles de formación de los docentes sin profesionalización

Nivel de formación	Primaria	Porcentaje	Preescolar	Porcentaje
Licenciatura pasante	11 991	48.11	5 578	46.81
Licenciatura incompleta	6 554	26.29	2855	23.96
Normal primaria incompleta	400	1.60	84	0.70
Normal preescolar incompleta	49	0.19	120	1.00
Bachillerato terminado	4 821	19.34	2 596	21.78
Bachillerato incompleto	368	1.47	237	1.98
Profesional técnico	41	0.16	38	0.31
Secundaria terminada	559	2.24	361	3.02
Secundaria incompleta	22	0.08	5	0.04
Primaria terminada	21	0.08	12	0.10
Primaria incompleta	23	0.09	4	0.03
Otros no especificados	74	0.29	25	0.20
Totales	24923	100%	11915	100%

Los horizontes de la profesionalización

Por lo que esta información refleja, es claro que el subsistema tiene una agenda pendiente muy precisa en lo que se refiere a la atención de la profesionalización de los docentes en servicio, sobre todo para los tres segmentos previamente identificados y que componen un poco más del 90% de la plantilla actualmente en servicio.

Cuadro 10
Porcentaje global de los tres principales niveles de formación de los docentes no profesionalizados

Nivel de formación	Primaria	Preescolar
Licenciatura pasante	48.11	46.81
Licenciatura incompleta	26.29	23.96
Bachillerato terminado	19.34	21.78
Otros con niveles de formación diversos	6.2	7.38

Para los pasantes, resulta obvio que debe atenderse en particular el proceso de titulación que esta pendiente. Para los que tienen estudios parciales lo mejor que puede hacer el subsistema es apoyarlos en la continuación de los estudios hasta que éstos sean acreditados satisfactoriamente. Y para los bachilleres que constituyen alrededor del 20% de los que carecen de la formación apropiada, el subsistema debe estimular su formación, para que inicien y completen los estudios que deberán acreditarlos plenamente como profesores con la profesionalización que la educación indígena requiere. Si esto se atiende, el problema de la profesionalización docente que ahora aqueja podría quedar resuelto en un plazo razonable, dado que hay, como lo observó Alberto Arnaut,⁸ una coyuntura favorable con respecto a la formación continua del profesorado mexicano. Sin embargo, para el INEE y los expertos del Observatorio Ciudadano, las cosas en esta materia se complican porque la SEP mantiene una política abierta de contratación de bachilleres bilingües en lugar del personal debidamente profesionalizado, a lo que se agrega que la propia SEP no ha cuidado mucho que la profesionalización de los maestros en servicio sea realmente eficiente. De manera que si esta tendencia continua el asunto de la falta de profesionalización docente podría mantenerse como algo permanente. Si esto es así, entonces lo que habría que preguntarse es ¿a qué se debe que perviva una política como esta?

Razones de la falta de la profesionalización de los docentes

A golpe de vista, y sin ningún antecedente histórico de por medio, pareciera que la existencia de una plantilla de personal docente para la educación básica indígena mayormente compuesta por personal sin la formación profesional correspondiente, se debe a un abandono deliberado del estado que ve con desden a la población indígena, y por eso no le importa ofrecer una educación de baja calidad con docentes que no reúnen el requisito mínimo de ser profesores titulados. Sin embargo, aunque esta explicación tiene visos de verosimilitud –sobre todo porque a la institución parece no importarles la profesionalización que requiere la educación indígena, sino el ahorro que significa enrolar a bachilleres bilingües al servicio docente con contratos temporales que implican bajos costos en salarios y prestaciones, porque tienen que renovarse cada seis meses mientras los docentes no se titulen o consigan la carta de pasantes– lo cierto es que existen aparentemente otras razones no menos importantes. Desde una mirada más informada parece que la principal línea de explicación gravita principalmente en una característica que la educación indígena ha mantenido más o menos constante desde que fue surgiendo en la década de 1930 hasta la actualidad,

⁸ Cfr., Alberto, Arnaut, El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de discusión 17, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública, México, 2004.

y que consiste en que todo su personal docente, para ser contratado, debía reunir un requisito indispensable: el habla de una lengua indígena, además del castellano independientemente de su formación profesional. ¿Pero, cuál fue el origen de tal determinación? Hay una explicación que es histórica y que está directamente enlazada al desenvolvimiento que tuvo el proyecto educativo nacional que surgió luego de la revolución mexicana. En la primera etapa en la que se buscaba extender la educación a todos los rincones del país, bajo la propuesta de la así denominada escuela rural mexicana, los resultados educativos en las regiones indígenas no fueron los esperados. Había una falla importante que en su momento fue atribuida a la barrera lingüística con que se topaba la propuesta educativa oficial que era promovida exclusivamente en el idioma castellano. A raíz de esto surgió la propuesta de contratar a personas hablantes de las lenguas indígenas, que se ha mantenido hasta la fecha, para que se ocuparan de la educación de este segmento de la sociedad mexicana.

Pero ocurrió que, como antes había pasado con el gran proyecto de la educación rural mexicana, a quienes se tuvo que contratar para encargarse de la educación, con el perfil bilingüe solicitado, eran personas con muy bajos niveles de escolarización. En algunos casos, se trataba de gente mínimamente alfabetizada. Ciertamente es que con el tiempo se contrataría a algunos profesores normalistas que eran bilingües, pero fueron pocos. Y siguieron siendo pocos en lo subsecuente porque muchos de los que podrían darse de alta como promotores de la educación indígena, ya fueran profesores normalistas o egresados de otras profesiones, no sentían atracción por convertirse en educadores indígenas. ¿Por qué? Principalmente porque para muchos profesionistas de origen indígena, tras largos procesos de aculturación, trabajar para la educación indígena no era atractivo porque significaba que tendrían que integrarse a un grupo de trabajadores mayoritariamente sin estudios profesionales y, en segundo lugar, porque simplemente no era de prestigio, dado el tradicional desprecio que la sociedad mayoritaria y la escuela promovían, y siguen promoviendo desafortunadamente, por las culturas indígenas. Así lo hizo notar, por ejemplo, un ponente en el primer congreso indigenista celebrado en 1937 cuando, para destacar que los profesores indígenas titulados no querían trabajar para la educación indígena, señaló que: “ninguno de los evolucionados está dispuesto a un retroceso”.⁹ En este caso, los evolucionados eran los indígenas que habían terminado la carrera de educadores y que al parecer no querían usar la lengua indígena en su trabajo. La cita continúa así: “ningún indio quiere ser indio ni está conforme con su condición. Todos ellos aspiran a ser iguales que sus dominadores”. Independiente de que pudiéramos estar o no de acuerdo con una explicación como esta, lo cierto es que si los hablantes de lenguas indígenas más capacitados o, si se prefiere, con mayores grados de escolarización y con la certificación correspondiente, no sentían interés por trabajar en la educación indígena, el número de candidatos con los mayores niveles de formación profesional, se estrechaba. Por ello, el subsistema tuvo que irse adaptando. Primero para ser un buen candidato a promotor de educación indígena, bastaba con ser bilingüe y haber cursado la educación primaria. Luego, la exigencia fue elevada al requisito de contar como mínimo con la secundaria terminada, y desde hace algunas décadas, además del requisito de ser bilingüe, a los candidatos se les exige como mínimo tener concluidos los estudios de bachillerato.

Con este tipo de plantilla laboral, incapaz de manejar un bilingüismo efectivo por la carencia de una formación apropiada, apenas atenuada por los breves cursos de inducción para el desarrollo de su delicado trabajo, la educación indígena tuvo casi permanentemente un desempeño con notables deficiencias. Vicente Lombardo Toledano,¹⁰ en su tiempo, le hizo una observación que vale la pena recordar:

“Hasta hoy, a pesar del noble esfuerzo realizado hace algunos años, ya casi abandonado, de dotar a las lenguas nativas de alfabetos fonéticos, se sigue enseñando a los niños y a los adultos indígenas en la lengua española, con desprecio profundo para las lenguas maternas. Este ha sido uno de los más bárbaros sistemas de tortura moral empleado en nuestro país dizque para incorporar a los indios en la civilización. Una nación como la nuestra, de pluralidad de lenguas, que no respete los idiomas de las comunidades indígenas, conservados a través de los siglos, no podrá ser una nación que pueda vivir libre y respetada en el seno de la vida internacional, porque ningún pueblo que oprima a otros puede exigir consideración para sus derechos”.

Gonzalo Aguirre Beltrán¹¹ célebre por su trabajo antropológico y educativo en México, hizo lo propio, emitió sus opiniones valorando el resultado de la educación indígena. Para él, “la integración de los indígenas (que en su tiempo se buscaba como objetivo oficial a través de la educación) no debía darse por cancelación de la cultura receptora sino por aculturación: se ha de promover el manejo simultáneo de las dos culturas... Se requiere ante todo respeto, sin descalificación de la cultura indígena.” Esto significaba que la educación que se proporcionaba a los pueblos indígenas hacía precisamente lo contrario. De modo que había que actuar, había que intervenir para resolver las deficiencias. Según Aguirre Beltrán, “El factor esencial para el funcionamiento de toda propuesta educativa son los maestros.” Éstos, precisamente por la necesidad que existe de que sean personas conocedoras y cercanas a la realidad de las comunidades indígenas y sean a su vez sensibles a sus condiciones y características propias, deben ser, sin discusión, originarios de las propias comunidades. Pero había que trabajar con ellos para supieran bien a bien lo que tenía que hacer y de esa manera buscar que reorientaran su trabajo, pues según él, “la función más importante de los educadores indígenas debía ser “la de traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena, para enriquecerlas, con préstamos que fundamenten su desarrollo.” Y así, entonces declaraba, como para despejar cualquier sombra de duda, que la formación profesional de los maestros indígenas debía ser una formación decididamente “bilingüe y bicultural” para que pudieran estar calificados como la educación de los pueblos indígenas lo necesitaba.¹²

Pero pese a estos señalamientos críticos, y a muchos otros que se continuarían haciendo tiempo después a raíz de cambios en las tendencias teóricas y políticas en la manera de apreciar y valorar a los pueblos indígenas y sus culturas, ya fuera por intelectuales críticos, o bien por los líderes de los propios pueblos indígenas, etcétera,¹³ la política en materia de formación docente no sufrió variaciones dignas de mención. Se continuó con una formación débil que priorizaba la atención a la inducción y que confiaba en el aprendizaje mediante la práctica. La formación mediante la inducción breve, en todo caso, era básica, de iniciación docente, lo cual no impediría que algunos profesores pudieran llegar a desempeñar con el tiempo eficientemente su tarea. Pero ello no excluía que este aprendizaje fuera el resultado de una especie de experimentación libre que mucho tenía de aprendizaje mediante la nada apreciada fórmula del ensayo y el error, de fatídicas consecuencias. De cualquier manera, esto no significa que no comenzaran a surgir intentos, no siempre exitosos, de atender de una manera más sistemática la formación de docentes para el medio indígena.

Las propuestas para la formación del docente de la educación indígena

Como lo documentó Nicanor Rebolledo,¹⁴ en un ensayo breve pero muy ilustrativo, entre 1963 y 1964 el Instituto Nacional Indigenista (INI) puso en práctica el “primer programa

9 Cfr., Elisa, Ramírez Castañeda, *La educación indígena en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006.

10 Vicente, Lombardo Toledano, *Discurso como candidato del Partido Popular a la Presidencia en Ixcateopan, Guerrero, 1952*, pp. 166-167, en Elisa, Ramírez Castañeda, *La educación...*, op. cit. p. 154.

11 Cfr., Gonzalo, Aguirre Beltrán, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Secretaría de Educación Pública (Conferencia de 1953), 1973.

12 Gonzalo, Aguirre Beltrán, “Teoría y práctica de la educación indígena”, en Elisa, Ramírez Castañeda, *La educación...*, op. cit. p. 163.

13 De los intelectuales, Varese fue uno de ellos. Este destacado antropólogo señalaba que al Subsistema de Educación Indígena le hacía falta “un nuevo programa de capacitación para profesores, intermediarios y promotores de la aculturación que permitiera subsanar la rivalidad entre los promotores y los maestros; entre los maestros calificados – no indios, urbanos, ilustrados, universitarios—y aquellos que fracasan por la ‘falta de preparación e incultura’”, Cfr., Stephano, Varese, *Indígenas y educación en México*, CEE/GEFE, México, 1983.

14 Véase. Nicanor, Rebolledo, “La formación de profesores indígenas bilingües en México”, 1994, disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>

institucional de formación de cuadros profesionales para la educación indígena”, que intentaría capitalizar “una experiencia puesta en marcha desde 1952 en materia de preparación de personal bilingüe para los programas de desarrollo en las regiones interétnicas”. ¿En qué consistiría este programa? Según nuestro autor, los primeros cursos de este programa “sirvieron para introducir (a los profesores) “al programa (a la modalidad educativa oficial para la población indígena) e instruirlos en el manejo de ciertas estrategias para la enseñanza del español oral en los grupos llamados preparatorios, que era el nivel de preparación de los niños y jóvenes para su ingreso al primer grado de primaria”.¹⁵

Unos años después, sería el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) el que “se haría cargo de la capacitación de los promotores reclutados por el INI, organizando cursos con distintas modalidades, intensivos y semi-intensivos. La estructura curricular de los programas del IFCM era semejante a la de las normales”, es decir, ponía énfasis en la nivelación magisterial, para profesionalizar a los promotores, (pero, aquí la debilidad,) sin ocuparse de la especificidad de la educación indígena.¹⁶

No obstante, unos años después, a raíz de la creación de la General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, la formación de los docentes comenzará a cobrar mayor importancia. Por lo menos habrá una posición institucional interesada en formar a los docentes atendiendo precisamente a la particularidad de la educación indígena, que significará para esas fechas tomar en cuenta la diferencia cultural con el propósito, como lo describe Rebolledo, de “poner en marcha” lo que también para entonces se consideraban los “métodos y contenidos educativos adecuados a la población indígena”.

Fue así que se inauguró una etapa en la cual van a comenzar a surgir “distintos programas para formar cuadros profesionales”, especialistas para la educación indígena. En esa coyuntura, surgieron en el estado de Oaxaca, por ejemplo, subprogramas de formación de docentes y de investigación “que tuvieron como enfoque el manejo de la lengua materna para la castellanización”. En ese estado, por cierto el de mayor diversidad étnica en el país, el hoy desaparecido “Centro de Investigaciones Superiores de Instituto Nacional de Antropología e Historia, diseñó en 1978, un programa con el propósito de formar profesionales indígenas a nivel de licenciatura para impulsar el desarrollo educativo y lingüístico”.¹⁷ Sin embargo, pese a la urgente necesidad de tener opciones de este tipo, todas desaparecieron después de atender una o dos generaciones.

Más tarde, a comienzos de la década de 1980, la DGEI habría de establecer por primera vez un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para que esta institución se hiciera cargo de la profesionalización docente, de la generación de especialistas en (el ramo) la educación indígena y de la formación de los mandos medios que requería con urgencia el subsistema. Surgiría así en 1982 la Licenciatura de Educación Indígena (LEI). Su aparición será crucial porque sucede en un momento en el que se discute la elevación a nivel de estudios de licenciatura la formación de todos los educadores en el país. Sin embargo, pese a que aparecerá como una propuesta de formación especializada para el sistema de educación indígena, sus posibilidades de cobertura no sólo son reducidas, pues la matrícula que puede sostener es muy pequeña –y en estos términos insuficiente dadas las necesidades de formación que demanda la educación indígena– sino que además exigía la dedicación exclusiva, para la cual los maestros de educación indígena debían contar con una beca comisión para estudiar de tiempo completo en las instalaciones de la unidad Ajusco de la UPN situada en la Ciudad de México, único lugar en donde esta licenciatura será impartida desde entonces a la fecha.

Ocho años después de haberse establecido la LEI, de común acuerdo con la DGEI, la UPN diseñará y pondrá en funcionamiento una segunda alternativa de formación de los docentes para la educación indígena. Se trata de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena plan 1990 (LEPEPMI'90).

Con esta otra oferta, la UPN y la DGEI establecen una propuesta muy ambiciosa para la profesionalización docente, pues pretenden acercarla lo más posible a las regiones en donde laboran los profesores de educación indígena, aprovechando la existencia de unidades y subsedes en el interior de país mediante las cuales la UPN presta sus servicios educativos a nivel nacional. Esta modalidad, por principio de cuentas, es diferente a la que ofrece la LEI. Supropósito es atender de forma amplia la formación los maestros de educación indígena sin que éstos tengan que suspender o interrumpir sus actividades docentes en ningún momento. Para ello sus diseñadores propondrían trabajarlas los fines de semana en sesiones quincenales.¹⁸

Cuando iniciaron las LEPEPMI 90, la formación del personal docente en el subsistema tenía más o menos los siguientes perfiles:

Cuadro 11
Principales niveles de formación de los docentes de educación indígena en 1990

Nivel de formación de los docentes de la educación indígena	No. de profesores
Con bachillerato terminado	2 393
Con normal completa	11 379
Con bachillerato incompleto	3 938
Con estudios incompletos de Normal	1 352

Características generales de las LEPEPMI

Se trata de una oferta de formación universitaria, por primera vez de magnitudes nacionales, totalmente ideada para profesionalizar a los docentes de la educación indígena en servicio que cuentan con la normal primaria o preescolar terminada o con los estudios de bachillerato concluidos. Por principio de cuentas, estas licenciaturas no riñen con los propósitos especializados de la LEI ni compiten entre sí por la matrícula. A diferencia de la LEI que exige dedicación exclusiva y traslado de los estudiantes de las regiones indígenas a la ciudad de México, las LEPEPMI van en búsqueda de los maestros en sus regiones de trabajo.¹⁹

Estructura y funcionamiento

¹⁵ Ídem. p. 18.

¹⁶ Ídem. p. 19.

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Esta será a partir de entonces y hasta la actualidad la mayor y quizás más importante oferta de profesionalización con que cuentan los profesores de educación indígena en servicio del país.

¹⁹ Cfr., Jani, Jordá Hernández, Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las Lep y lepmi'90, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2000.

Estas licenciaturas funcionan a la fecha, y desde su creación, mediante asesorías quincenales, los fines de semana, con guías de aprendizaje y con antologías que fueron diseñadas por un grupo de expertos de la propia UPN con la colaboración y asesoría de especialistas en distintas especialidades como la antropología, la pedagogía y la sociología, de otras instituciones de prestigio en el país.

Sus contenidos mantienen “una estructura curricular dividida en dos áreas; la básica y la terminal. La primera está conformada en cuatro líneas formativas” que “buscan incidir con bases multidisciplinarias e interdisciplinarias en el desarrollo de la práctica docente”; la línea antropológico-lingüística, la psicopedagógica, la socio-histórica y la metodológica. El área terminal la constituyen igual número de campos formativos: en matemáticas, ciencias sociales, lengua y ciencias naturales. Estos campos (teóricamente) están diseñados para articular los proyectos que los estudiantes deben desarrollar para titularse, bajo cualquiera de las tres modalidades posibles previstas por el plan de estudios: tesis, tesina o propuesta pedagógica. De manera general, estas licenciaturas tienen de origen el mismo plan de estudios excepto que en el área terminal los estudiantes deben analizar y problematizar su práctica docente específicamente del nivel educativo en el que se desempeñan laboralmente hablando.²⁰ En general, el plan de estudios que siguen estas licenciaturas, de acuerdo con los presupuestos teóricos de la época en que fue diseñado (finales de la década de 1980, momento en el cual comenzaba a cobrar importancia el tema de la educación intercultural en el campo académico) pretende poner en primer plano el análisis de los aspectos cruciales de la educación indígena, los aspectos que la singularizan, el estudio y valoración de la identidad de los pueblos originarios, la importancia de las lenguas, tanto para la vida regular de estos pueblos, como para el proceso educativo en sí, las bondades que su utilización ofrece para la revaloración de la identidad de los pueblos, así como para reconocer y valorar el potencial que poseen como recurso para llevar adelante, con el éxito esperado, los procesos de enseñanza aprendizaje escolarizados.

La atención que estas licenciaturas fijan en estos aspectos, junto con el aprendizaje de propuestas pedagógicas recientes (de novedad en la época en las que se las diseñó), y del método de investigación acción participante en el cual se familiarizan los estudiantes desde el área básica, hacen pensar que por lo menos a nivel curricular aparentemente tienen lo necesario no sólo para profesionalizar a los docentes indígenas, que ya es mucho decir, sino para formarlos apropiadamente, es decir en el respeto de la diferencia cultural y con los conocimientos para rescatar los conocimientos y saberes de los pueblos para introducirlos, junto con el uso de las lenguas indígenas, en el trabajo diario escolar.

Sin embargo, pese a las bondades aparentes e ideales de su plan curricular, las LEPEPMI llevarán adelante su compromiso formativo con severos problemas que aún siguen sin resolverse. Por ejemplo, operan en las distintas unidades y subsecciones de la UPN con una planta de asesores con especialidades diferentes, sin una formación previa en la modalidad y en los contenidos curriculares comprendidos dentro del plan de estudios. Y lo que es más delicado es que la UPN no previó, ni antes ni ahora, plan alguno para la formación de sus asesores. En general, éstos, a nivel nacional, tienen poca familiaridad con el oficio de la docencia en las regiones indígenas, y no hay garantía de que tengan sensibilidad con relación a los temas de respeto a la identidad de los pueblos indígenas. En segundo lugar, la mayoría de los asesores de las LEPEPMI'90 trabajan con contratos de 8, 10, 12 y hasta 20 horas, tiempo que obviamente es totalmente insuficiente para preparar las clases, impartirlas, revisar los trabajos de los estudiantes y brindar las asesorías que se requieren para el diseño de los proyectos de investigación y proporcionar acompañamiento y dirección en su desarrollo en el área terminal de las licenciaturas. Con ese tiempo, los asesores difícilmente pueden garantizar una preparación óptima de su trabajo de clase, mucho menos la atención apropiada tanto de los estudiantes (en activo) que necesitan preparar sus investigaciones para titularse, como de aquéllos que han egresado y que aún no concluyen su proceso de titulación. En tercer lugar, los estudiantes no cuentan, en sus centros de trabajo y en las zonas y regiones de su adscripción laboral, con los materiales y equipos que son indispensables para su desempeño exitoso como estudiantes y como investigadores de su propia práctica docente. Los lugares en donde reciben sus asesorías quincenales son instalaciones inadecuadas, pues corresponden a salones de clase de escuelas primarias o secundarias que no tienen equipos electrónicos, servicio de internet, bibliotecas especializadas ni siquiera el mobiliario adecuado, pues se trata, en el caso de las escuelas primarias, de mesa-bancos que pueden ser adecuados para los niños pero no para los adultos. Como resultado de estos problemas, estas licenciaturas ofrecen una débil formación especializada, y se ha acumulado, generación tras generación, un voluminoso expediente de rezago en la titulación de sus egresados. De hecho, se puede decir que la mayor cantidad de pasantes de licenciatura (17 569, es decir, 31.94% del total de la plantilla de docentes del subsistema de educación indígena del país), que reportan las estadísticas de la DGEI y la SEP, forman parte del rezago en la titulación de las LEPEPMI. Pese a todo, la cantidad de profesores de educación indígena que continúan estudiando en ellas no ha disminuido y, por lo mismo, el número de egresados que mayoritariamente sólo terminan los créditos curriculares al final de su generación, sigue en incontenible aumento.

Consideraciones finales

En general, las ofertas para la profesionalización de los docentes indígenas en servicio hasta ahora conocidas no son satisfactorias. La LEI por el tamaño de la cobertura que logra y por el perfil de estudiante que busca con dedicación exclusiva sigue siendo una oferta útil pero insuficiente para profesionalizar al profesorado de la educación indígena. A las LEPEPMI –que tienen mayores posibilidades de cobertura y que siguen siendo altamente demandadas por los profesores, ya sea porque no existen otras ofertas para estudiar en su condición de maestros en servicio, como lo constatan los estudios del INEE y del OCE, y como lo pudo corroborar la Comisión de educación del congreso de la unión a la hora de preparar la iniciativa que en este ensayo se ha comentado, o porque es atractivo matricularse en ellas, porque con sólo terminar los créditos curriculares y con la carta de pasantes obtienen por convenio institucional el derecho a basificar su plaza– a no ser por el apoyo que han encontrado en el examen del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para elevar un poco el número de los titulados, no se les conoce ningún plan para resolver el rezago en su titulación, mucho menos para detener el crecimiento de este rezago de las generaciones en curso y de las futuras que podrían continuar interesadas en estudiar bajo sus planes, así como tampoco para garantizar una formación realmente apropiada, concedora y respetuosa de las culturas indígenas.

Así, el escenario para lograr una efectiva profesionalización de los docentes de la educación indígena en servicio es entonces muy incierto, más cuando es previsible que SEP siga contratando fundamentalmente a Bachilleres bilingües para cubrir las necesidades de personal docente para la educación indígena, ante la falta de profesores con formación inicial especializada.

Esta situación preocupa a muchos; a la DGEI, a la UPN, a los propios educadores indígenas, a las organizaciones y a los propios pueblos indígenas a investigadores independientes, a la comisión de educación del congreso de la unión, etcétera. Pero se conocen pocas acciones.

La DGEI hizo pública su preocupación a principios de 2009, ante una reducción importante del presupuesto, para el 2009, que dice utilizar para la formación continua de los profesores de la educación indígena en servicio; un rubro que, hay que aclarar, no es propiamente para la profesionalización de los docentes sino para la actualización de todo el personal que el subsistema debe atender año con año independientemente de si los docentes están o no profesionalizados.

Los miembros del pequeño equipo diseñador de las LEPEPMI que aún se mantiene en activo en la Unidad del Ajusto, también están severamente preocupados. Pero admiten que no existe una línea institucional para ocuparse de revisar y readecuar el plan de estudios con miras a atender los problemas con los que funcionan estas licenciaturas, incluyendo los aspectos que tienen que ver con el rezago de la titulación que enfrentan.

A ciertos grupos de educadores de origen indígena, en conjunto con organizaciones indígenas de los pueblos indígenas, este asunto los ha movido a proponer la creación de normales indígenas interculturales para atender a la profesionalización inicial de los docentes para la educación indígena. Su propuesta es autogestiva, como en el caso de la propuesta de creación de la escuela normal indígena intercultural “Jacinto Canek”, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.²¹ La idea resulta escandalosa e inaceptable para ciertos

20 Jani, Jordá Hernández, Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las Lep y lepmi'90, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

21 Bruno, Baronnet, “La Escuela Normal indígena Intercultural Bilingüe ‘Jacinto Canek’”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas”, Revista Trace: Educación Superior ante los pueblos indígenas, Centro de estudios mexicanos

sectores de la propia SEP, pero el ejemplo, si se multiplica en el resto de las 24 entidades en donde funciona el subsistema de educación indígena, podría ayudar a resolver el problema hasta ahora no atendido de la formación inicial de maestros bilingües que necesita la educación indígena del país.

En abril de 2009, la Comisión²² de Educación del Congreso de la Unión hizo pública una propuesta de reforma a los artículos 21 y 33 de la ley general de educación relativos a la educación indígena, mediante la cual se buscaría promover que se garantice “que todos los profesores adscritos actualmente a este subsistema cuenten con estudios profesionales en la docencia”. Ciertamente esta iniciativa no suscribe ni apoya alguna propuesta en particular, sin embargo, su contenido refleja una preocupación general por atender el déficit que experimenta escandalosamente la profesionalización de los docentes de la educación indígena en servicio.

Ahora bien, volviendo al tema del inicio de este ensayo, la pregunta es, ¿será la profesionalización lo que va a resolver realmente el problema de los bajos resultados educativos que siguen reportando la educación básica de los pueblos indígenas? Según se infiere en algunos documentos del INEE y del Observatorio Ciudadano de la Educación, la profesionalización de los docentes de la educación indígena podría ser un factor muy importante para ello. Pero aunque la profesionalización de los docentes no fuera a traducirse simple y llanamente en una mejora directa en los resultados educativos, lo cierto es que a estas alturas de la historia, no hay razones para que la educación de los pueblos indígenas esté en manos de profesores que no reúnen la capacitación mínima que el servicio demanda, esto, como lo saben los expertos y prácticamente todos los actores que tienen que ver con el sistema educativo, resulta totalmente incontrovertible. Lamentablemente, nadie, ni siquiera el Plan Sectorial de Educación 2007-2009, como lo apuntó muy bien el OCE,²³ tiene previsto intervenir con propuestas concretas para resolver esta deficiencia.

y centroamericanos, México, núm. 53, Junio 2008, pp. 100-118.

²² Véase. Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, Cámara de Diputados 2009, Proyecto de decreto que reforma y adiciona los artículos 21 y 33 de la Ley General de Educación en materia de educación indígena, México; disponible en http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2009/04/asun_2569502_20090428_1240947857.pdf [21] Véase. Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, Cámara de Diputados 2009, Proyecto de decreto que reforma y adiciona los artículos 21 y 33 de la Ley General de Educación en materia de educación indígena, México; disponible en http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2009/04/asun_2569502_20090428_1240947857.pdf

²³ Véase. Observatorio Ciudadano de la Educación, El programa sectorial de educación: 2007-2012: continuidad sin novedades, México, 2008, disponible en <http://www.observatorio.org/pdfdocs/Educacion%20a%20Debate%208%20-%20PSE%202007-2012%20-%20Febrero%202008.pdf>

Programa Adopte un Talento y el desarrollo de habilidades para la ciencia en la escuela primaria

Alejandra García Franco¹

ElenCalderón Canales²

Beatriz E. García Rivera³

Jorge G. Hirsch Ganievich⁴

Fernando Flores Camacho⁵

Alejandro Frank Hoeflich⁶

Introducción

En México el debate en relación con el tema del talento científico ha girado, principalmente, en torno a la falta de oportunidades para los científicos más destacados de nuestro país y a la consecuente fuga de cerebros. Esta última, en efecto, existe como gotera persistente. Sin embargo, rara vez se habla de otra pérdida mucho mayor. Se trata de los millones de niños que jamás tienen la oportunidad de desarrollar su talento científico en la escuela primaria.

El problema de la falta de oportunidades para el desarrollo de talento científico incide de manera importante en el desarrollo cultural y económico de la sociedad. Esto se ve claramente reflejado en que México es un país con cultura y educación científicas pobres, en que la ciencia y la tecnología tienen un nivel mucho menor que el de países desarrollados e incluso que el de países con un nivel de desarrollo similar al nuestro.⁷ Si bien en nuestro país se ha ampliado notablemente la cobertura de la educación básica, la calidad de la educación que reciben niñas, niños y jóvenes es un problema aún grave y de ello se tienen numerosos datos como los indicadores de las evaluaciones tanto nacionales como internacionales que dan cuenta del nivel que presentan los jóvenes en su desempeño en cuanto a percepción, habilidades y comprensión de temas científicos.⁸

En nuestro país, como en muchos otros lugares del mundo, la escuela primaria ha sido un espacio privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y las matemáticas, mientras que los contenidos de ciencias en general han estado limitados a unos pocos temas, desarticulados del entorno y la vida cotidiana de los estudiantes y, en algunos casos, se han usado únicamente como pretexto para el aprendizaje de la lengua y las matemáticas. Todo ello a pesar de que, en la última década, la investigación sobre enseñanza de las ciencias ha prestado considerable atención a lo que ocurre en los primeros niveles de la escuela, lo cual permite contar con suficientes elementos para promover el desarrollo de los niños y las niñas desde una perspectiva conceptual clara e informada.⁹

Programa Adopte un Talento (PAUTA)

El Programa Adopte un Talento (PAUTA) se propone constituirse en un proyecto de alcance nacional que promueva del desarrollo del talento científico en niños y jóvenes y que involucre y promueva la participación directa de los maestros. El desafío es que los estudiantes de educación básica puedan contar con los elementos que les permitan una comprensión adecuada de los conocimientos científicos, así como desarrollar las habilidades esenciales para participar plenamente en una sociedad democrática en que los temas de ciencia y tecnología están cada día más presentes.

El objetivo de PAUTA es conciliar dos demandas fundamentales de la educación: la equidad y la excelencia. Para ello propone estructurar un programa educativo que desarrolle y estimule el talento científico en niños y jóvenes, estableciendo estrategias de acompañamiento y apoyo para aquellos que son considerados talentosos.

Para lograr los objetivos de PAUTA se han instrumentado procesos de formación de profesores, en los que éstos se preparan para enseñar ciencias de una manera más acorde a las demandas y enfoques educativos actuales mediante el desarrollo de actividades educativas y un proceso cognitivo que favorezca la reflexión, la explicitación y la integración de habilidades. Una vez que han participado en este proceso, los profesores llevan a cabo actividades con sus alumnos e identifican a aquellos que muestran aptitudes e interés que, en primera instancia, pueden considerarse componentes del talento. Una vez que los estudiantes han sido nominados por sus profesores, se les invita a participar en actividades extraescolares que promueven de manera específica el desarrollo del talento científico.

Uno de los principios de PAUTA es que para poder identificar a los estudiantes talentosos es preciso que hayan tenido oportunidad de experimentar actividades que buscan el desarrollo de sus habilidades para la ciencia y de competencia científica.¹⁰ Entre las tareas principales de este programa está la construcción de secuencias de actividades didácticas

1 Doctora en Pedagogía por la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET-UNAM).

2 Candidata a doctora por la Facultad de Psicología por la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Colabora en proyectos de investigación del CCADET y para el proyecto PAUTA.

3 Licenciada en Biología por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Colabora en proyectos de investigación del CCADET y para el proyecto PAUTA.

4 Doctor en Física por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigador del Instituto de Ciencias Nucleares (ICN-UNAM).

5 Doctor en Pedagogía por la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET-UNAM).

6 Doctor en Física por la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador y director del Instituto de Ciencias Nucleares (ICN-UNAM).

FUENTES CONSULTADAS

7 Cfr., Fernando Flores, "Introducción", *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México: Un estudio crítico*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), México, en prensa.

8 Cfr., Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Programa para la Evaluación Internacional del los Estudiantes (PISA) 2006*, Vol. 2, Data, OCDE, 2007; Ma. Antonieta Díaz Gutiérrez, Gustavo Flores Vázquez, Felipe Martínez Rizo, *PISA 2006 en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México, 2007; Eduardo Backhoff, Eduardo Andrade, Arturo Sánchez y Margarita Peón, *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales*, INEE, México, 2007.

9 Cfr., National Research Council, *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*, The National Academies Press, Washington, DC, 2007; Leticia Gallegos-Cázares, Fernando Flores-Camacho y Elena Calderón-Canales, "Aprendizaje de las ciencias en preescolar: La construcción de representaciones y explicación sobre la luz y las sombras", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 47, 2008, pp. 97-121.

10 Kurt Heller, "Scientific Ability and Creativity", *High Ability Studies*, Vol. 18, núm. 2, 2007, pp. 209-234.

elaboradas para promover en los estudiantes el desarrollo conceptual y de habilidades para la ciencia.

En este documento se describe el marco conceptual que guía la construcción de estas secuencias y se detalla la forma en que está estructurada cada una de las actividades que la componen.

PAUTA busca en un futuro cercano la identificación con mayor precisión de niñas, niños y jóvenes talentosos para poder acompañarlos y promover el desarrollo de su talento científico. Por ello es indispensable que este proceso de identificación sea congruente con el tipo de actividades en las que han participado. Así, las secuencias que presentamos constituyen un elemento central bajo el cual se promueve el desarrollo de talento a la vez que puede utilizarse para la identificación y el seguimiento de los niños, niñas y jóvenes talentosos que participan en el programa.

Las actividades PAUTA y el desarrollo de habilidades para la ciencia

Las actividades PAUTA buscan promover el desarrollo de habilidades para la ciencia que permitan a los estudiantes comprender, interpretar y resolver problemas alrededor de una temática relacionada con las ciencias naturales. Se trata que de manera general los estudiantes desarrollen una competencia científica que puede definirse como “La capacidad de usar el conocimiento científico para identificar preguntas y obtener conclusiones basadas en la evidencia que permitan comprender y tomar decisiones acerca del mundo natural y los cambios que éste ha sufrido a través de la actividad humana”.¹¹

Así, las actividades promueven que los estudiantes construyan conocimiento científico (entendido como el conocimiento acerca del mundo natural y acerca de la ciencia misma, sus métodos y sus objetivos), pero también que puedan utilizarlo para identificar temas científicos, explicar algunos fenómenos con elementos científicos y obtener conclusiones sobre procesos fenomenológicos.

A continuación se presenta el marco educativo que da sustento a la construcción de las actividades de PAUTA y, en general, a los procesos que se llevan a cabo dentro de éste.

Aprendizaje de las ciencias en la educación básica

La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica ha sido objeto de un amplio debate desde hace ya algunos años,¹² en los cuales se ha discutido la posibilidad que tienen los niños en los primeros años de la escuela primaria (6-12 años) para llevar a cabo procesos de indagación científica y desarrollar habilidades para la ciencia. Buena parte de esta investigación ha sido desarrollada desde la perspectiva del desarrollo cognitivo desde la cual se sostiene que los niños en este rango de edad tienen ciertas restricciones para llevar a cabo procesos de investigación y que no pueden distinguir claramente entre teoría y evidencia.¹³ Estos resultados, aunados a la influencia del trabajo de Piaget respecto a que la lógica de la investigación científica y la posibilidad de hacer inferencias no se desarrollan sino hasta la adolescencia, ha propiciado una simplificación innecesaria en las actividades de ciencia que se proponen para esta etapa escolar.¹⁴

Otras investigaciones, sin embargo, revelan que los estudiantes son capaces de llevar a cabo procesos de razonamiento científico si se ponen a su disposición los materiales apropiados y se especifican tareas a desarrollar de acuerdo con un tema en particular y bajo cierta estructura.¹⁵ Estas investigaciones apuntan que lo que ha sido considerado como “restricciones cognitivas” muchas veces se confunde con falta de conocimiento en un dominio particular. Carey,¹⁶ por ejemplo, sostiene que el cambio conceptual y el razonamiento científico están orientados más por el dominio conceptual que por el desarrollo cognitivo. Igualmente Schauble, Klopfer y Raghavan¹⁷ sostienen que mientras los estudiantes están más familiarizados con un problema específico y adquieren mayor dominio conceptual, son capaces de hacer mayor número de inferencias válidas.

Coincidiendo con estos últimos resultados, las secuencias de enseñanza que se proponen en PAUTA consideran la necesidad de tomar en cuenta la interacción entre el desarrollo conceptual y el desarrollo de habilidades para la ciencia, poniendo a disposición de los estudiantes una selección estratégica de materiales y de actividades de enseñanza que acompañen este proceso.

Habilidades para la ciencia

El pensamiento científico de los niños ha sido de interés tanto para los psicólogos como para los educadores porque es un área fructífera para estudiar la formación conceptual, el desarrollo del razonamiento y la resolución de problemas, así como la trayectoria de las habilidades cognitivas y metacognitivas.

En este caso, el pensamiento científico se define como la aplicación de los métodos o principios de la investigación científica para razonar o resolver problemas, e involucra las habilidades implicadas en generar, probar y revisar teorías y, en el caso de habilidades plenamente desarrolladas, reflexionar sobre el proceso de adquisición de conocimiento y cambio.¹⁸

11 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico(OCDE), PISA 2006.Science Competencies for Tomorrow's World,Vol. 1, OCDE, 2007, p. 34.

12 Kathleen, E. Metz, “Reassessment of Developmental Constraints on Children’s Science Instruction”, Review of Educational Research, Vol. 65, núm. 2, 1995, pp. 93-127.

13 Cfr., Deanna, Kuhn Eric Amsel y Michael O’Loughlin, The Development of Scientific Thinking Skills, Academic Press, San Diego, CA, 1998.

14 Kathleen, E. Metz, Reassessment of Developmental...,op. cit., pp. 93-127; Russell Tytler y Suzanne Peterson, “Tracing Young Children’s Scientific Reasoning”, Research in Science Education, Vol. 33, núm. 4, 2003, pp. 433-465.

15 Kathleen, E. Metz, “Preschoolers’ Developing Knowledge of the Pan Balance: From New Representation to Transformed Problem Solving”, Cognition and Instruction, Vol. 11, núm. 1, 1993, pp. 31-93; Kathleen E. Metz,Reassessment of Developmental..., op. cit., pp. 93-127; Leona Schauble, et. al., “Student’s Transition from an Engineering Model to a Science Model of Experimentation”, Journal of Research in Science Teaching, Vol. 28, núm. 9, 1991, pp. 859-882; Russell Tytler y Suzanne Peterson, “From ‘Try and See’ to Strategic Exploration: Characterizing Young Children’s Scientific Reasoning”, Journal of Research in Science Teaching, Vol. 41, núm. 1, 2004, pp. 94-118.

16 Cfr., Susan, Carey, “Conceptual Change in Childhood”,Bradford Books, MIT Press, Cambridge, MA, 1985.

17 Leona, Schauble, et al., Student’s Transition from..., op. cit., pp. 859-882.

18 Cfr., Anat Zohar, Higher Order Thinking in the Science Classrooms, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2004.

Utilizamos el término “habilidades para la ciencia” para describir algunos de los procedimientos y procesos que los científicos aplican cuando construyen conocimiento y cuando resuelven problemas. Se considera que no son habilidades automáticas sino que los estudiantes las deben usar reflexiva y críticamente.¹⁹

Para el análisis y construcción de las secuencias, hemos dividido las habilidades en cuatro grupos:²⁰

- a. Habilidades para organizar y planear. Involucran definir y analizar el problema al que se enfrentan así como elaborar las preguntas adecuadas para la solución del problema. Comprenden: definir el problema e identificar los aspectos relevantes y elaborar predicciones y conjeturas.
- b. Habilidades para actuar. Consisten en enfrentarse y buscar la solución a un determinado problema. Buscar las fuentes y estrategias adecuadas para resolver una determinada tarea. Comprenden, entre otras: identificar, recolectar, clasificar y registrar datos, probar ideas y predicciones, identificar y controlar variables, evaluar los datos obtenidos y modificar la acción en consecuencia.
- c. Habilidades para interpretar. Involucran la organización y análisis de la información con el fin de solucionar el problema y dar una conclusión adecuada. Comprenden: detallar la solución para un problema, identificar patrones y relaciones, sugerir posibles explicaciones basadas en la evidencia y reflexionar sobre los resultados obtenidos.
- d. Habilidades para comunicar. Consisten en informar los resultados obtenidos y la forma en que se llegó a ellos. Comprenden: la utilización de lenguaje escrito, hablado y visual.

La metacognición es otro elemento importante de las secuencias que proponemos, entendiendo que el desarrollo de las habilidades metacognitivas se relaciona con la capacidad de los individuos de reconocer que “no todas las opiniones son iguales y que el conocimiento es un proceso que implica juzgar, evaluar, y argumentar”,²¹ es decir, la metacognición implica una reflexión sobre el pensamiento (el propio o el de otros). Las secuencias propuestas consideran el desarrollo de las habilidades metacognitivas a lo largo de toda la actividad, mediante preguntas que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre lo que están haciendo y sobre sus propias ideas al respecto.

El diseño de las secuencias

Es común encontrar actividades de ciencia para niños de educación básica. Sin embargo, es menos común encontrar actividades diseñadas explícitamente para favorecer la construcción conceptual de los estudiantes y mucho menos comunes son las actividades en las que se hacen explícitas las relaciones entre el desarrollo conceptual y el desarrollo de habilidades para la ciencia.²² En este trabajo se propone la realización de secuencias de actividades mediante las que los estudiantes desarrollan los conceptos y desarrollan también las habilidades relacionadas con el trabajo científico. Schauble, Klopfer y Raghavan,²³ muestran en su trabajo que el hecho de que los estudiantes cuenten con distintas sesiones para trabajar sobre un mismo problema, favorece el desarrollo del dominio conceptual, el cual se encuentra directamente relacionado con habilidades como establecer inferencias válidas. Diversos autores²⁴ enfatizan la necesidad de darles a los estudiantes múltiples oportunidades para que puedan utilizar el conocimiento construido y utilizar las habilidades que se están desarrollando. Ello plantea la necesidad de ir más allá de la realización de actividades de ciencia en el aula, por lo que proponemos el uso de secuencias alrededor de un tema, con una selección específica de materiales.²⁵

La propuesta que presentamos parte de que los estudiantes resuelvan problemas planteados mediante la manipulación de objetos concretos. Adoptamos una aproximación pragmática que propone que a partir de la resolución de un problema se generan situaciones que permiten a los estudiantes ir más allá de simples manipulaciones de los materiales, que les hacen pasar de la acción a la reflexión y a la búsqueda de explicaciones en las que relacionan los objetos y fenómenos y a partir de los cuales puedan expresar sus ideas.²⁶ Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la aproximación pragmática en el desarrollo de habilidades es provechosa para los estudiantes de nivel básico²⁷ y encuentran que es posible pasar de la manipulación de variables a la comprensión del papel de las variables en la obtención de determinado efecto, siempre y cuando exista espacio y demanda específica para ello.

Descripción de las secuencias

Las secuencias PAUTA están formadas cada una por tres actividades diferentes y, como ya se ha dicho, buscan el desarrollo conceptual y de habilidades científicas y metacognitivas. Están estructuradas como una serie de sesiones en las que se aborda un tema integrador que permite analizar diferentes conceptos, situaciones, variables implicadas, así como usar diversas estrategias de pensamiento en contextos específicos de aplicación. La secuencia tiene la intención de analizar un fenómeno a partir de pequeños segmentos de información para que, con cada nueva sesión, sea posible ir integrando las ideas y organizándolas de tal manera que permitan a los alumnos una construcción conceptual más profunda.²⁸

Cada una de las sesiones se compone de cuatro momentos claramente diferenciados y que tienen una intención específica respecto al desarrollo de habilidades y construcción conceptual.

I. Presentación del problema

En esta parte se comparte con los estudiantes el problema que hay que resolver y se les muestra el material con el que trabajarán. Se divide a los estudiantes en equipos y se reparte el material correspondiente. El objetivo de este momento es introducir la actividad, familiarizar a los estudiantes con el material y en algunos casos con algunos términos del vocabulario que va a utilizarse. En este momento también se hacen preguntas que activen los conocimientos y concepciones de los estudiantes respecto al tema de la actividad.

19 Eugena, Etkina et al., “Scientific Abilities and their Assessment”, *Physical Review Special Topics. Physics Education Research*, Vol. 2, núm. 2, 2006, pp. 1-15.

20 Cfr., Alejandra, García Franco et al., “Las actividades PAUTA y el desarrollo de habilidades para la ciencia”, documento de trabajo, 2007.

21 Deanna, Kuhn, “Theory of Mind, Metacognition and Reasoning: A Life-Span Perspective”, en P. Mithcell y K. J. Riggs Hove, *Children’s Reasoning and the Mind*, Psychology Press, 2000, pp. 301–326.

22 Ken, Appleton, “Elementary Science Teaching”, *International Handbook of Research in Science Education*, Taylor & Francis, 2007, pp. 493–536.

23 Leona, Schauble, et. al., *Student’s Transition from...*, op. cit., pp.859–882.

24 Christos, Ioannides y Stella Vosniadou, “The Changing Meanings of Force”, *Cognitive Science Quarterly*, Vol. 2, núm. 1, 2001, pp. 5–62; Anat Zohar, *Higher order thinking...*, op. cit.

25 Leticia, Gallegos-Cázares, et.al., *Aprendizaje de las ciencias en preescolar: La construcción de representaciones...*, op. cit., pp. 97-121.

26 Anna, María Pessoa et. al., “Ciências no ensino fundamental. O conhecimento físico, Scipione”, São Paulo, 1994, pp. 5-199.

27 Leona, Schauble, et. al, *Student’s Transition from...*, op. cit., pp. 859–882; Russell Tytler y Suzanne Peterson, *Tracing young children’s...*, op. cit., pp. 433–465.

28 Leticia, Gallegos Cázares, et. al., “Estrategias de enseñanza y cambio conceptual”, *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y enseñanza de la ciencia*, A. Machado libros, Madrid, 2007, pp. 239-252.

II. Construcción

Los estudiantes comienzan a trabajar con el material sin un objetivo claro, haciéndolo funcionar, tratando de encontrar la manera en la que una acción de su parte ocasiona una reacción en el material. En este momento el maestro o guía camina entre los equipos dándose cuenta de si todos han entendido el problema y todos los miembros del equipo participan. Debe asegurarse de que la actitud de los estudiantes sea colaborativa y que todos los miembros del equipo participen.

Una vez que han explorado el material de manera libre, los estudiantes comienzan a manipular los materiales con el objetivo de resolver el problema. En ese momento pueden inferir posibles soluciones y tomar decisiones sobre la acción a seguir así como utilizar hojas de registro si lo consideran necesario. El maestro o guía está en contacto con todos los equipos para hacer preguntas, sugerir ver el problema desde algún punto de vista distinto y facilitar la resolución de dificultades. Ésta es la oportunidad para que los estudiantes expresen sus ideas y generen hipótesis a partir de ellas. Es por ello necesario saber de antemano qué tipo de ideas tienen los estudiantes respecto a este tema, de forma que se pueda promover la reconstrucción o transformación de éstas.

III. Dándole sentido/interpretación

Cuando la mayoría de los estudiantes ha logrado resolver el problema, o bien, ha desarrollado una buena cantidad de ideas alrededor de éste, se convoca a los estudiantes a reflexionar sobre lo que hicieron. En primera instancia describen lo que hicieron, lo cual requiere que lleven a cabo una reconstrucción de sus acciones y de lo que consiguieron observar durante la experiencia, estableciendo relaciones lógicas, y conexiones entre sus acciones y lo observable.

Una vez que los estudiantes han descrito la forma en la que resolvieron el problema, se pide a los estudiantes que expliquen por qué funciona de esa forma, lo cual promueve el establecimiento de relaciones causales entre variables y que los estudiantes elaboren conclusiones a partir de la evidencia de la que disponen. En este momento los estudiantes hacen explícita la construcción conceptual que se ha ido generando en el proceso y están en posibilidad de reconocer sus estrategias de pensamiento, tales como el control de variables, o el diseño de acciones de corroboración. En este momento se promueve, de manera inducida, la reflexión colaborativa y se nombran las ideas construidas o las estrategias desarrolladas, para que estén disponibles (cognitivamente) en actividades posteriores.

IV. Registro de la experiencia y extensión del conocimiento

Se pide a los estudiantes que escriban o dibujen sobre la experiencia, se puede sugerir que cuenten lo que hicieron y que expliquen por qué lo hicieron así o bien por qué funciona de esa forma. Se deben evitar preguntas muy puntuales que los estudiantes respondan como si fuera un cuestionario, por el contrario, se debe promover que utilicen su creatividad y que cuenten lo que para ellos fue más relevante, de forma que se apropien de la experiencia. La importancia de los registros radica en el potencial que tienen para que los niños reporten sus observaciones, recuerden eventos y comuniquen su comprensión. Al registrar, los niños nos muestran lo que ven y entienden de los fenómenos trabajados en las actividades lo que permite evaluar las habilidades de comunicación, y las metacognitivas, y permite también que los estudiantes puedan revisar lo que han hecho en sesiones anteriores.²⁹

Una vez que todos los estudiantes han registrado su experiencia, se propone un problema adicional para que encuentren la relación de lo aprendido con algún aspecto de la vida cotidiana.

En el cuadro 1 se presenta una síntesis de los distintos momentos de las actividades PAUTA a partir de la primera actividad que conforma la secuencia de flotación.

²⁹ Daniel, P. Shepardson y Susan J. Britsch, "Analyzing Science Children's Journals", Science and Children, Vol. 38, núm. 3, 2000, pp. 29-33.

Momentos	Descripción	Ejemplo
I. PRESENTACIÓN	- Presentar los materiales - Organizar los equipos - Explicar el problema	Una vez organizados los equipos se les presentan los materiales, explicando que en la actividad van a trabajar con un recipiente de plástico transparente, cucharas (plástico, madera y metal), cilindros (metal, plástico y madera, rondanas (plástico, madera y metal) y tres dados de plástico de diferente tamaño. Se explica el reto: averiguar, ¿de qué depende que unos objetos floten y otros no? Antes de comenzar en equipo reflexionan sobre lo que pasará: ¿qué sucede cuando metemos un objeto dentro del agua? ¿Qué cosas flotan? ¿Qué cosas se hunden?
	II. CONSTRUCCIÓN	Exploración del material
	Planeación y resolución del problema	Cuando todos tengan claro el problema, los equipos deberán buscar las respuestas que requieren. Deben decidir qué objetos van a probar primero y por qué. Dependiendo del avance del equipo, se realizan preguntas pertinentes que ayuden a los estudiantes a resolver el reto. Por ejemplo: ¿por qué ponen todos los objetos en el agua al mismo tiempo? ¿La cantidad de agua es importante para que los objetos floten? ¿Dará el mismo resultado si separan los objetos por su forma? ¿Los objetos flotan o se hunden porque son de diferente material?
III. DÁNDOLE SENTIDO	Descripción	Después de haber resuelto el problema o reto se pide a los niños que describan cómo resolvieron la tarea. ¿Cómo resolvieron el problema? ¿Qué objetos flotaron y cuáles se hundieron? ¿Qué pruebas hicieron y por qué?
	Explicación	Después tienen que buscar una explicación para lo que observaron. Se guía con algunas preguntas: ¿Por qué algunos objetos flotaron y otros se hundieron? ¿Cómo son los objetos que flotaron? ¿Cómo son los objetos que se hundieron? ¿Cuáles son las características de los objetos que flotaron?
IV. REGISTRO Y EXTENSIÓN	Registro y reflexión	Se pide a los alumnos que de manera individual narren el trabajo que realizaron, los resultados que tuvieron, qué piensan al respecto, qué les pareció más interesante, qué problemas tuvieron, cómo los resolvieron, qué nuevas ideas tienen y qué los asombró.
	Extensión del conocimiento. Relación con lo cotidiano	Después de haber experimentado y comentado acerca del tema, se extiende la actividad con un ejercicio adicional. ¿Dónde han visto que los objetos flotan? ¿Qué pueden usar si van al mar o a las albercas y no saben nadar? ¿Qué usan para flotar?

La secuencia de flotación está integrada por tres actividades relacionadas entre sí. En el cuadro 2 se muestran las actividades, los problemas a resolver en cada una y su propósito conceptual.

Cuadro 2
Actividades de la secuencia flotación

Actividad	1. Flotando sí, flotando no	2. La plastilina flotante	3. El carga-rondanas
Reto:	¿De qué depende que unos objetos floten y otros no?	¿Cómo conseguir que toda la plastilina flote en el agua?	¿Cómo armar el mejor carga-rondanas con las hojas de aluminio y que aguante el máximo número de rondanas sin hundirse?
Propósitos conceptuales	Reconocer que, independientemente del tamaño, peso, color y forma de un objeto, el material con que está hecho influye en que flote o se hunda.	Identificar que es la relación que se establece entre la masa y el volumen de la figura que forman, la que determina si la plastilina flota o se hunde.	Establecer que un objeto puede flotar cuando su masa se distribuye en una superficie lo suficientemente grande, de manera que su densidad sea menor que la del agua, considerando además la distribución de la masa en esa superficie.

La estructura de estas actividades permite que los estudiantes desarrollen habilidades para la ciencia además de construir elementos conceptuales que les permiten explicar los fenómenos.

A manera de ejemplo presentamos al estudiante Daniel (8 años) quien hace predicciones sobre la flotación de diversos objetos (Figura 1). Como puede verse en la Figura 1, Daniel hace una tabla en la que ordena los objetos que se usan en la actividad (cilindros, cucharas y rondanas) y utiliza un código (“√” y “X”) para identificar las que se hundirán. En su dibujo también podemos observar que identifica los objetos de metal dibujándoles una estrella para diferenciarlos del resto de los materiales.

Figura 1

Predicción de Daniel (8 años) respecto a los objetos que flotarán y no en la actividad “Flotando sí, flotando no”



En este caso se puede identificar que Daniel está utilizando su conocimiento previo respecto a los materiales para identificar aquellos que flotarán. Al hacer esta actividad Daniel está desarrollando habilidades científicas como: identificar los aspectos relevantes del problema y elaborar predicciones y conjeturas. Para el caso de la estructura de la actividad, estas habilidades se relacionan principalmente con el momento I: Presentación.

Una vez que los estudiantes han resuelto el reto, tienen que describir cómo lograron hacerlo y construir una explicación para ello. Durante la discusión que presentamos a continuación Daniel (D) explica al guía (G) que el que los objetos se hundan no tiene que ver con su peso, sino con el material:

Guía (G): Entonces si el peso no importa, ¿qué es lo que hace que unos objetos floten y otros no?

Daniel (D): El material era el que hacía que se hundiera.

G: ¿Por qué?

D: Sí, lo comprobé con el dado chiquito, se hundió, entonces era de material plástico [y su masa era muy pequeña].

G: Piensen sólo en los objetos que flotaron, ¿se parecen en algo?

D: Es que antes, en la pregunta anterior les dije que no importaba el peso con el dadito chiquito entonces la de cuchara, la de madera las puse así, luego las solté y así y no las aventé. [La forma de poner los materiales en el agua no es relevante para que floten o se hundan]

En su explicación, Daniel utiliza la evidencia obtenida en la actividad respecto a los objetos que flotan y se hundan, así como las mediciones de la masa de los objetos para dar respuesta al reto: ¿de qué depende que unos objetos floten y otros se hundan? En este caso puede apreciarse que Daniel desarrolla habilidades como detallar la solución para un

problema, justificar las inferencias a la luz de los datos obtenidos, utilizar el lenguaje (hablado en este caso) para argumentar frente a sus compañeros. **Conclusiones**

Las secuencias de actividades PAUTA consideran de manera explícita el desarrollo conceptual interrelacionado con el desarrollo de habilidades. La secuencia propuesta permite hacer concretos algunos resultados de investigación que sostienen que los estudiantes de nivel básico son capaces de llevar a cabo actividades de investigación y desarrollar habilidades para la ciencia siempre y cuando cuenten con materiales diseñados explícitamente a partir del desarrollo conceptual y cuenten con materiales seleccionados estratégicamente para promover el desarrollo de habilidades.³⁰ Una ventaja importante de estas secuencias es que van más allá de actividades aisladas que promueven el desarrollo de habilidades, lo cual coincide con resultados de investigación, que hablan de la necesidad de que se tenga una diversidad de oportunidades para utilizar las estrategias aprendidas y para aplicar el dominio conceptual en algún tema. El hecho de considerar las habilidades para la ciencia de manera explícita en el diseño de las actividades y secuencias puede favorecer que éstas sean consideradas en el diseño y por lo tanto cumplan con el objetivo de que los estudiantes desarrollen su competencia científica. El uso que los profesores hacen de estas secuencias en el salón de clases, así como de la forma en la que promueven el desarrollo de la competencia científica de los estudiantes cuando éstos participan en programas de desarrollo extraescolares está siendo analizado actualmente y será motivo de publicaciones posteriores. Sin embargo, de forma preliminar, consideramos que la estructura de las secuencias de actividades PAUTA, al contemplar de manera explícita tanto el desarrollo conceptual como el de habilidades para la ciencia, permite que los estudiantes cuenten con oportunidades para el desarrollo de su talento científico y también pueden ser utilizadas para la identificación de los componentes de éste, lo cual es un elemento fundamental para el desarrollo de este programa. Actualmente en PAUTA, además de desarrollar nuevas secuencias, estamos diversificando el tipo de actividades en las que nuestros estudiantes pueden participar, se trabaja en el desarrollo de proyectos de investigación, experimentos, actividades específicas para el trabajo cooperativo, la comunicación y la metacognición, así como visitas, pláticas con expertos y encuentros estatales, que permitan a los estudiantes tener contextos más amplios donde se promueva el desarrollo del talento científico.

³⁰ Cfr., National Research Council, *Taking Science to School...*, op. cit.

Introducción

Las relativamente pocas notas periodísticas en el país dedicadas a los museos por un lado suelen resaltar su estelaridad de entre otros recintos culturales, pues aparecen en los diarios cuando se abren exhibiciones, se renuevan salas o museos, se inicia una nueva etapa de tal o cual museo “Comienza nueva era del Museo ‘Federico Silva’ Escultura Contemporánea de SLP”;² “Inaugurarán en 2008 el Museo Textil de Oaxaca con 4 mil piezas de acervo”;³ “Abren museo para revalorar al libro como objeto artesanal y de conocimiento” (*La Jornada*, 18 de enero de 2008). Se destaca el “prestigio” alcanzado, el reconocimiento de tal o cual museo, las dimensiones, diseño arquitectónico y/o la novedad de sus iniciativas, los recursos destinados a ellas, la valía de las piezas exhibidas, o lo particular de tal o cual muestra, además de la cantidad de personas que lo visitan (“Se trata, según se afirma, del primero de su género en el país y América Latina, y uno de los pocos existentes en el resto del mundo”, (*La Jornada*, 18 de enero de 2008); “El Laberinto de las Ciencias y las Artes –inspirado en el Museo Nacional de Japón Miraikan– contará con cuatro salas temáticas y seis espacios de usos múltiples, así como una zona de talleres [...] Con un presupuesto inicial de 300 millones de pesos para la creación de infraestructura, el museo interactivo, que tiene una superficie de 9 mil metros cuadrados [...]”, (*La Jornada*, 9 de mayo de 2008). Es decir, el carácter “sagrado” de estas instituciones es uno de los focos de interés prestados por los medios de comunicación a los museos. Por otro, resalta que dichas noticias suelen estar en las secciones culturales –y de turismo, incluso–, no en la secciones de educación, ni de política, ni en la plana principal.

En México, los museos son espacios altamente valorados socialmente, a pesar de la poca atención reflexiva que se les presta. Son además sitios “culturales” cuya dimensión educativa, y por tanto, política, no se pone a discusión con la seriedad que amerita. Las modificaciones en los libros de texto gratuito de historia o en los planes curriculares son reformas que causan revuelo social y una discusión pública amplia –mal o bien informada– en torno a las mismas. Los contenidos vigentes de las salas museísticas y las remodelaciones de éstas nunca –o muy rara vez– generan este interés entre la ciudadanía.

En este breve artículo pretendo argumentar la importancia de mirar y volver a pensar en los museos desde una perspectiva crítica que releve su dimensión educativa y que oriente la atención pública y de muchos actores sobre estos espacios. Si se tuviera claro el potencial formativo del museo habría un escrutinio, un uso y un fortalecimiento de esta institución por la sociedad en general, por madres y padres de familia, por activistas, por escuelas, por gobernantes, por la academia, y también por profesionales de los museos, planteándose así la posibilidad de establecer un diálogo y un proceso fructífero de construcción y análisis del patrimonio, de goce y experimentación –y tal vez reacomodo– de los muchos procesos educativos y proyectos pedagógicos que pueden tener lugar en el museo.

Los museos en México

La variedad de museos en general, y en México en particular, es amplísima. Según el Diagnóstico de Infraestructura Cultural de 2007, en la primera década del siglo XX existían en México 38 museos, y para 2007 había 1,107 museos “administrados por instituciones públicas y privadas, con temáticas diversas, de carácter nacional, regional, estatal, de sitio y comunitarios”.⁴ Las entidades federativas con mayor número de museos son el Distrito Federal con 139, el Estado de México con 74, Jalisco con 67, Yucatán con 53, Chiapas con 50 y Puebla con 49. Campeche, Baja California Sur y Querétaro son los que menos tienen (cinco, nueve y 12 respectivamente). Hay varios estados con un promedio de 20 museos. La desigualdad existente en el país en otros ámbitos, se muestra también en el de infraestructura cultural. De igual manera, cabe señalar que al número de museos por entidad, hay que incluir otras variables para identificar el tipo de oferta y espacio que representan pues su tamaño, acervo, cantidad de visitantes, relación con la comunidad o entorno, etc., es sumamente dispar.

Más allá de esta desigualdad, es evidente que la institución museal se ha expandido en el país. Existen también museos virtuales, los cuales amplían el alcance de estos a la población, pero quedan al margen de estas cuentas sobre infraestructura y de la reflexión que quiero proponer aquí, pues importa pensar en este espacio claramente difundido y apreciado en el país. Sean muchos o pocos, grandes o pequeños, visitados o no, el prestigio y legitimidad que tienen entre la sociedad en general es real. No ha habido movimientos grandes ni pequeños que los cuestionen de fondo, ni una tendencia a eliminarlos, más bien se han convertido en un símbolo o un recurso de las sociedades contemporáneas que han favorecido su expansión. La sociedad los percibe como instituciones buenas, importantes, interesantes, útiles, o al menos, que proporcionan estatus a la localidad.⁵

En el país, esta apreciación por parte de la ciudadanía va más allá de haber ido alguna vez al museo. Los museos no son los recintos culturales más visitados alguna vez en la vida, lo son los cines, seguidos de las bibliotecas y las librerías; pero están arriba de los espacios para presentaciones de música, los sitios arqueológicos, los teatros y las casas de cultura y centros culturales. El 62.4% de la población dijo haber ido al museo, al menos, una vez. Este dato, que no es denostable, hay que ponerlo en contexto, pues vale reconocer que el uso del tiempo libre para asistir a los recintos culturales –excepto el cine– no es una práctica que prevalezca en la población; se imponen por mucho, sobre ésta, las reuniones sociales y familiares, actividades deportivas, salidas al campo, de compras, a bailar, etcétera.⁶

¹ Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Profesora e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, Ajusco Mécio D.F. (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

FUENTES CONSULTADAS

² *La Jornada*, 12 de septiembre de 2007.

³ *La Jornada*, 30 de diciembre de 2007.

⁴ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Diagnóstico de infraestructura cultural de México, México, 2007, p. III.2.

⁵ Sophie, Forgan, “Building the museum. Knowledge, conflict and the power of place”, Isis, The History of Science Society –University of Chicago Press, vol. 96, 2005, pp. 572-585.

⁶ Cfr., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA.), Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales, México, 2004.

Entre los motivos de asistencia a los museos están el esparcimiento (para entretenerse o pasar un rato agradable, 41.4%), motivos escolares (para hacer una tarea o cumplir con una solicitud escolar, 38.1%) y para educar a los niños (23%).⁷ Estos tres motivos, desde mi óptica, tienen todos que ver con un propósito formativo, sea escolarizado o no, sea didáctico o no. La dimensión educativa atañe también a la recreación y a otras experiencias que planteo enseguida.

Museo y educación

Debido a la gran diversidad del mundo de los museos, pensar en sus dimensiones formativas puede ser, cuando menos, una tarea complicada, pues su potencial educativo no está al margen del entorno mismo, del tipo, recursos y otras características de cada espacio museal.

No obstante, el museo, en su definición más aceptada, como “institución permanente, sin fines de lucro y al servicio de la sociedad y su desarrollo, que es accesible al público y acopia, conserva, investiga, difunde y expone el patrimonio material e inmaterial de los pueblos y su entorno para que sea estudiado y eduque y deleite al público”,⁸ puede y debe pensarse en relación con la educación pues, en su definición misma se incluye la tarea formativa.

Ésta tiene muchas formas, profundidades, medios, pero se vincula al hecho mismo de que el museo es un espacio de producción, comunicación y modelamiento del conocimiento.⁹ Los contenidos pueden ser innumerables, los temas y pretextos para abordarlos también. A través de éstos, el museo pone a disposición de los públicos un bagaje con el cual se puede “dialogar” para producir sentidos. El énfasis en la producción y no sólo en el “consumo” o aceptación de los contenidos, como se ha priorizado en algunas miradas sobre la relación de los públicos con el museo -ya rebasadas-, es importante para pensar en la dimensión educativa.

Que el museo sea un espacio asociado al conocimiento no supone necesariamente que sea un sitio de control social, sino que es un espacio de contienda. Los museos contemporáneos se identifican como “mediadores culturales” en tanto que “democratizan” el patrimonio cultural o lo acercan a sus “receptores”;¹⁰ son espacios de producción y consumo culturales, idea clave para pensar los procesos educativos. Además, cada vez más se piensa en estas instituciones como recursos didácticos, como apoyos para la formación y la promoción culturales, y como espacios que se suman sinérgicamente a una red amplia en la que tienen lugar los aprendizajes, entendiendo que el aprendizaje es un proceso complejo y permanente, una experiencia acumulativa y de carácter individual.

A pesar de la definición del museo como institución con fines educativos, se ha reflexionado poco sobre las maneras de cumplir este propósito y sobre sus implicaciones mismas. Además, la revisión sobre la especificidad educativa del museo es incipiente y sin consenso: desde algunas ópticas su especificidad estriba en el vínculo con el patrimonio, es decir, en facilitar su disfrute, conocimiento y apropiación; en otras, en la dimensión ritual y lúdica de la visita al museo; en otras es la formación identitaria lo característico, y en otras más, es la integralidad de la experiencia de la visita lo que se considera como particularidad educativa del museo. De igual forma, el abarcar aspectos de la extensión o difusión culturales, y en concreto la exhibición de las nuevas tendencias en distintas ramas y disciplinas del conocimiento y del arte, es también considerado una peculiaridad que se atribuye a la labor educativa del museo.¹¹ Lo mismo sucede con una mirada que centra la especificidad del museo en “transformar al visitante en usuario del museo”, es decir, en un sujeto capaz de potenciarse a sí mismo a partir de encontrarse con los códigos que le propone el museo y de desarrollar una relación prolongada con el museo, un “habitus cultural” desde el que dialoga entre su contexto y los marcos que propone el museo.¹²

Sin duda, todas éstas son facetas de la visita al museo y de su tarea formativa, pero no hay aún una mirada que ayude a comprender, de manera integrada, las peculiaridades de este entorno educativo y del aprendizaje en él. No obstante, los museos adquieren cada vez más relevancia como uno de los escenarios que permiten a la ciudadanía la exploración de múltiples identidades que coadyuvan a enfrentar la inequidad cultural, que fomentan la creatividad, la diversidad, la apertura y la transformación sociales, y que proveen oportunidades formativas a un amplio público; aunque sus cualidades específicas permanezcan borrosas. La dimensión estética, el involucramiento o la acción integrada física, emocional e intelectual, la generación de aprendizajes de carácter abierto -dirigidos individualmente-, la construcción y negociación de significados son algunas de esas particularidades que se distinguen en los marcos de referencia sobre el aprendizaje en el museo.

La función educativa del museo, desde su conceptualización teórica y desde su expresión práctica, tiene aún muchas dificultades y presenta nudos que resolver; se saben muchas cosas pero aún no se conocen otras sobre el papel que juegan las exhibiciones en el proceso de aprendizaje y sobre los procesos educativos en y de los museos.¹³ El museo tiene un impacto educativo, pero aún es necesario probarlo, conocerlo y comprenderlo, pues sea desde las diversas miradas planteadas u otras más, con o sin consenso pedagógico, es un hecho que los museos devienen contextos de aprendizajes en muchos sentidos. Para avanzar en este sentido, se ha dado un giro importante al pasar del énfasis en la “educación en el museo”, al “aprendizaje en el museo”, colocando la atención en los procesos de aprendizaje y en sus resultados, y en la experiencia más que en la organización de actividades, tomando como punto de referencia central la perspectiva de las y los visitantes.¹⁴ Estas propuestas generadas en Gran Bretaña y en la Unión Europea parecen estar lejos del contexto regional, o al menos del mexicano.

En términos prácticos la museología contemporánea propone distintos niveles y tipos de educación para cumplir la función educadora de los museos, sea como sea que ésta se conciba. Por un lado se plantean los “servicios educativos”, es decir, programas y actividades que complementan la visita al museo, que buscan favorecer la comprensión más profunda y una mejor interpretación o asimilación de los temas de las exposiciones, y/o que establecen una relación de éstos con programas escolares. Desde algunas perspectivas, estas áreas especializadas deberían ser las encargadas exclusivas de la función educadora del museo, mientras que desde otras ópticas se asume que dicha tarea corresponde a todo el museo como tal.

Las actividades que desarrollan estas áreas para lograr los propósitos educativos son muy variadas, pueden ser visitas guiadas, rutas temáticas, conferencias, talleres, cur-

7 Ídem.

8 Cfr., Artículo 2 de los Estatutos del Consejo Internacional de Museos de UNESCO, ICOM, <http://icom.museum> (consulta realizada el 17 de mayo de 2008).

9 Cfr., Eilean, Hooper-Greenhill, *Museums and the shaping of knowledge*, Londres y Nueva York, Routledge, 1999.

10 Cfr., Néstor, García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990.

11 Cfr., Luz, Maceira Ochoa, *Educación, género y memoria social: Un análisis sociocultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos*, Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CIVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México, 2009.

12 Javier, Rodrigo, “Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades”, en O. Fernández y V. del Río (eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*, Valladolid, Museo Patio Herreriano, 2007, p. 120.

13 John, Falk, et. al., “Preface”, en John Falk, Lynn Dierking y Susan Foutz (eds.), *In principle, in practice. Museums as learning institutions*, Lanham, Nueva York, Toronto y Plymouth, Altamira Press, 2007, p. xvii.

14 Eilean, Hooper-Greenhill, *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*, Londres y Nueva York, Routledge, 2007, p. 4.

tos, seminarios, proyección de películas, representaciones teatrales, actividades artísticas, la edición de materiales didácticos impresos y/o en línea (audioguías, fichas de actividades en sala, guías de autoconducción, kits o maletines didácticos, hojas informativas, historietas, cuentos, juegos, videos, recorridos virtuales, módulos interactivos, etc.), y publicaciones, entre otras. Con menor frecuencia, estas áreas también hacen estudios de públicos, trabajan con el voluntariado, incluso pueden –al menos idealmente– intervenir en el diseño, la planeación o evaluación de las exposiciones, así como realizar actividades fuera del museo como charlas en escuelas, eventos especiales, acciones de investigación participativa en comunidades, o proyectos de intervención social entre otras actividades. Asimismo, las áreas de servicios educativos pueden dirigirse a la “formación de públicos”, partiendo de la idea de que la gente requiere cierta preparación o formación para gozar de la visita al museo y/o para acceder a las diferentes lecturas que puede ofrecer la exhibición.

Otra estrategia educativa del museo es el diseño y desarrollo de salas pedagógicas que forman parte del recorrido por el museo al estar insertas en las áreas de exhibición. A través de estas salas se ofrece información y actividades didácticas para el conocimiento de ciertos temas o aspectos vinculados con la exposición y/o con el contenido general del museo.

Por otro lado, además de ese tipo de actividades educativas que suelen estar más o menos estructuradas y formalizadas, la museología emplea tres niveles de comunicación para divulgar el conocimiento en las exposiciones: el emotivo, el didáctico y el lúdico.¹⁵ El emotivo consiste en producir emociones en los visitantes a través de la evocación y de la experiencia estética que se generan mediante la museografía (luces, colores, “escenografías”, etc.). El nivel didáctico implica brindar información organizada y sintetizada para la interpretación o lectura de los temas de la exposición, haciendo más accesibles la secuencia, la lógica y los niveles diversos de información a través de mapas, diagramas, fotografías, gráficos, cedularios, etc. La comunicación lúdica supone la participación directa de los públicos y promueve su interacción con dispositivos manipulables o en actividades dentro de la exposición. En el museo se reconoce el nivel de comunicación didáctica como otro de los caminos para cumplir con la tarea educadora.

El primer tipo de actividades mencionadas son las que en la prensa hacen aparecer a los museos entre sus páginas: “Cuentacuentos en el Museo de la SHCP” (*La Jornada*, 28 de abril de 2008); “La instalación Bajo la luna II: Viaje por la ciudad, del escultor español Miquel Navarro, permitirá a los niños de entre cinco y 12 años de edad intervenir libremente la obra y construir una ciudad imaginaria para reflejar cómo viven y cuáles son sus necesidades, al tiempo que comprenderán la diversidad de las urbes” (*La Jornada*, 27 de junio de 2008); “Escasa, pero de gran interés, la oferta museística infantil que brinda la capital. Recintos con propuesta didáctica, la mejor opción para quienes permanecerán en el DF [...] Entre las alternativas se encuentran El Museo del Juguete Antiguo, el de Cera y San Ildefonso” (*La Jornada*, 28 de diciembre de 2008); “El Antiguo Colegio de San Ildefonso tiene como actividad complementaria a la exposición Viento del oeste, viento del este, el taller Colores al viento, que consiste en realizar un papalote con detalles de las obras expuestas” (*La Jornada*, 28 de diciembre de 2008).

Estos reportajes, casi meros “anuncios”, muestran un aspecto que en los debates sobre educación y museos en nuestro contexto rara vez se ha cuestionado, se trata de una tendencia creciente a asociar la educación en el museo con la población infantil, o con ciertas actividades programadas. Me explico. Al menos en México, la historia de formación de los museos estatales, y me refiero en concreto a los que hoy están a cargo del Instituto Nacional de Antropología e Historia –que no son pocos ni de escaso prestigio y alcance–, no está desvinculada de la educación escolar. Antes de la creación del INAH, en 1939, dichos museos estuvieron a cargo de dependencias de educación media y superior, y aún hoy siguen vinculados institucionalmente a la Secretaría de Educación Pública,¹⁶ lo cual marcó un sesgo del museo como espacio para la enseñanza. Desde el siglo pasado éste era un sitio para difundir la identidad nacional, para apoyar la enseñanza y la investigación. El museo era una especie de “material didáctico” para el trabajo de ciertos contenidos escolares –ciencias naturales, historia, arte–. Con la evolución del museo, y la consecuente existencia de departamentos o áreas educativas dentro de su estructura, hubo una incorporación de docentes a dichas áreas, que en cierta forma llevaron sus prácticas y lógicas escolares a esos espacios, que todavía permean en cierta forma algunas concepciones y formas de operar las áreas de “servicios educativos”. En éstas, debido a esa impronta y a las limitadas capacidades de operación o atención al público, el tipo de actividades suelen orientarse a la población de educación escolar básica y, en consecuencia, a la relación del museo con el currículo escolar. De esta particular historia surge una asociación que desafortunadamente se tiende a pensar como necesaria, como única, y que es poco cuestionada. Como señala Diego Martín, la historia de los departamentos de servicios educativos de los museos del INAH fue “limitando la visión y competencia de su área [...] al ámbito del apoyo a la educación formal o escolarizada, lo que ha sido una amarga y estigmatizada herencia que podemos constatar cada vez que se nos pide realizar proyectos ‘para los niños’ o vincular los programas escolares con los contenidos museales”.¹⁷ Desde esa constreñida óptica, cuando no se busca relacionar al museo con la escuela, se busca acercar a los docentes al museo o favorecer en la labor pedagógica la incorporación de la visita al museo.

Asimismo, más allá de la relación con la educación escolar, el hecho de que en el museo el aprendizaje se reconozca como lúdico, refuerza el vínculo exclusivo –erróneo– con la población infantil como grupo que puede “jugar y aprender” en el museo. Las notas sobre lo educativo y lo infantil de la prensa, son muestra de ello. No hay notas periodísticas sobre actividades o aspectos educativos para otros sectores de la población, a pesar de que el museo puede ser –de hecho lo es–, un espacio para la educación de personas de todas las edades, incluidos jóvenes y adultos;¹⁸ mucho menos hay debates socioeducativos ni proyectos orientados a las muchas poblaciones que se puedan beneficiar en/del museo.

La educación en el museo, pistas para ampliar los puntos de una fructífera intersección

Existen algunas propuestas y ejemplos potentes para repensar la educación en/desde el museo. Algunos trabajos, como el de Javier Rodrigo,¹⁹ reflexionan sobre prácticas específicas cuya introducción en la dinámica museal hacen de la visita al museo y de sus actividades, espacios pedagógicos riquísimos. En concreto, la pedagogía crítica y otras propuestas de trabajo participativo, resaltan por ser un marco pertinente para relacionar educación, cultura y democracia en el museo; para orientar la labor de las áreas de servicios educativos, desde una óptica de vinculación directa con las comunidades en las que están inmersos los museos, o con los públicos a los que se dirigen las exhibiciones. Asimismo, el arte se reconoce y recupera cada vez más como un medio formativo y de investigación que encuentra en las galerías un medio idóneo para ser aplicado, para desarrollar comunidades interpretativas en las que se genere conocimiento a partir de, para y alrededor de la exhibición y de su vínculo con los públicos y sus entornos.²⁰ El diseño y el desarrollo de exposiciones y/o museos se han reconocido también como herramientas educativas.²¹

15 Cfr., Rodrigo, Witker, *Los museos*, CONACULTA, México, 2001.

16 Cfr., María Engracia, Vallejo, et. al., “Comunicación educativa: Analizar para transformar”, en María Engracia, Vallejo (coord.), *Educación y museos. Experiencias recientes*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), 2002, pp. 13-29; y Luisa Fernanda, Rico Mansard, *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la Ciudad de México (1790-1910)*, México, Pomares, 2004.

17 Diego, Martín Medrano, “Caminos hacia el disfrute del patrimonio. Educación en los museos del INAH”, *La Voz-INAH*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, núm. 14, México, enero-junio de 2009, p. 14.

18 Véase, por ejemplo, “Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas”, *Decisio. Saberes para la educación de adultos*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Pátzcuaro, núm. 20, mayo-agosto de 2008. Disponible en: <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d20/index.php>>

19 Cfr., Javier, Rodrigo, “Pedagogía crítica...”, op. cit.

20 Se pueden consultar experiencias y análisis en Javier, Rodrigo, “Pedagogía crítica...”, op. cit.; el número sobre género y patrimonio de la revista *Museum International*, UNESCO, París, vol. 236, 2007; y las publicaciones de la National Association for Gallery Education (Engage), particularmente la núm. 20, sobre “Strategic interpretation”, 2006, y Engage extra. *Museums and galleries as learning places*, Londres, Engage-LERNMUSE Project of the European Commission, 2004.

21 Al respecto pueden verse los trabajos de Luz Maceira Ochoa, “Los públicos y lo público. De mutismos, sorderas, y de diálogos sociales en museos y espacios patrimoniales”, en Iñaki, Arrieta Urtizberea (ed.), *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: Entre la teoría y la praxis*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2008, pp. 39-60; Georgia, Melville, “Museografía con una comunidad de migrantes” y Raquel Alva, “De mujeres, museos y monederos. Mujeres por el derecho al disfrute de las artes”, *Decisio. Saberes para la educación de adultos*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Núm. 20, mayo-agosto de 2008, pp. 36-43 y 59-64; y Raúl Andrés Méndez Lugo, “Teoría y método de la nueva museología en México. El caso de Nayarit”, *Revista Digital Nueva Museología* (s/f). Disponible en: <<http://www.nuevamuseologia.com.ar/ecomuse2.htm>>

Sin duda estas pautas son útiles y productivas para mirar distintas posibilidades de la educación en los museos: se dirigen a la introducción de temas de interés para las comunidades o públicos del museo a partir de su exhibición o de su discusión colectiva; se colocan miradas y voces plurales en la oferta e interpretación de contenidos; se favorece una reflexión sobre el entorno; se construyen capacidades críticas y estéticas para el diálogo con las exhibiciones; se intencionan procesos de producción cultural a partir de la experiencia de los públicos que puede ser investigada, comunicada e incluso representada plásticamente en el museo; se promueven culturas locales y se trabaja con y desde la comunidad alrededor del museo; se diseñan proyectos colectivos que representan herramientas para el abordaje o la transformación de ciertos temas dentro de un determinado contexto. Las experiencias en diversos países, en museos grandes y pequeños, y de diversos contenidos disciplinarios o temáticos, constatan lo productivo de estos enfoques y, por fortuna, cada vez es más frecuente encontrar proyectos en estas direcciones, los cuales sirven de orientación para releer las acciones que se desarrollan en los museos mexicanos.

Igualmente, en algunas regiones se han hecho esfuerzos para “medir” los aprendizajes en el museo para identificar su impacto social. En un estudio realizado en Gran Bretaña se construyó un marco de referencia sobre resultados de aprendizaje genéricos (generic learning outcomes) en el que se establecieron categorías amplias para englobar los procesos y los resultados educativos derivados de la visita al museo. Éstos atañen al conocimiento y la comprensión; a habilidades; al gozo, a la inspiración y la creatividad; a actitudes y valores; y a acción, comportamiento y progresión. De acuerdo con Eilean Hooper-Greenhill algunos de estos resultados, como el gozo, la inspiración y la creatividad permiten la apertura a nuevas ideas, y el hecho de que el aprendizaje en el museo es estimulante y favorece el experimentar distintas estrategias -incluido el juego- para aproximarse al conocimiento, aumenta la autoconfianza y la receptividad. Esto es especialmente útil en el caso de estudiantes con dificultades de aprendizaje o con un rendimiento escolar bajo, al facilitar la apropiación de información, modificar sus actitudes como aprendices, ofrecer un espacio en el que pueden encontrarse formas diversas de participar y desempeñarse.²² Más allá de esto se reconoce que existen resultados específicos -nombrados en términos de las categorías previas- a pesar de la dificultad de identificar cuándo se ha logrado un aprendizaje si éste remite a un proceso permanente, y del hecho de que hay aprendizajes que implican un trabajo en plazos más o menos largos, resultados más o menos contundentes, de los que se es más o menos consciente, etc. Éstos derivan de formas de aprendizaje variadas y poco usuales en otros entornos educativos que demandan un abanico de habilidades, actitudes y comportamientos particulares por parte de las y los “aprendices”. Entre ellos, algunos asociados a la exploración, la investigación, la experimentación, la imitación, la interacción social, la imaginación, la creatividad, la intuición y las habilidades intelectuales como el lenguaje, el razonamiento, el análisis y la comunicación que se utilizan en diversas estrategias (experienciales, creativas, intelectuales y de interacción social)²³ de las que resultan experiencias de aprendizaje personales, variables e impredecibles.

Las experiencias que se vinculan con resultados genéricos clasificados como conocimiento y comprensión incluyen el aprendizaje y/o la aclaración y/o la relación de hechos o información, la profundización de la comprensión, la (mejor) apropiación de significados y sentidos en relación con campos específicos diversos (incluido el yo, la propia familia o grupo de referencia, alguna disciplina, o el museo mismo), y el desarrollo de conceptos e ideas abstractas. También que la información conocida previamente puede tomar otra dimensión o ser resignificada.²⁴

Los resultados asociados al uso y/o desarrollo de habilidades, sean intelectuales, prácticas o profesionales, refieren el saber como realizar o utilizar algo (sean objetos, información o las propias capacidades y/o emociones), a la puesta en juego de habilidades de pensamiento, sociales, comunicativas, espaciales, valorativas, entre otras, incluyendo las asociadas al uso mismo del museo. Las diversas habilidades pueden aprenderse por la observación y, sobre todo, por la participación activa en performances, juegos y otras actividades que de manera espontánea, concentrada y/o placentera se realizan en el museo, así como por las oportunidades existentes para tomar algunas decisiones, hacer juicios o proponer ideas en un ambiente que es receptivo y además apoya o provoca estos ejercicios.²⁵

Sobre los aprendizajes asociados a las actitudes y valores están el desarrollo de actitudes hacia la información o conocimientos que se adquieren o ponen de juego en la visita, así como de valores que se asocian a ésta, y también cambios en los propios valores o actitudes a partir de su contraste con otros o con nuevas ideas o perspectivas, sea hacia uno mismo, hacia temas específicos o áreas del conocimiento, hacia problemas o temas sociales, y/o hacia los museos mismos y hacia el patrimonio cultural; y también de los sentimientos generados en la visita al museo. La empatía es una de las actitudes susceptibles de fortalecerse en el museo debido a que se pueden apreciar distintas perspectivas, aristas y comprensiones de temas y culturas diferentes. Además, muchos de los valores en juego y de los sentimientos evocados apelan a aspectos identitarios, así como a la emergencia de temas de carácter ético cuya elaboración o abordaje implican un trabajo formativo en la dimensión axiológica referida.²⁶

En lo que refiere al gozo, inspiración y creatividad, los resultados tienen que ver con el fortalecimiento de los sujetos como “aprendices”, de una idea de sí positiva en torno a la capacidad de aprender, de explorar, y el deseo de repetir dicha experiencia. Se trata también del ejercicio y el desarrollo de nuevas o distintas maneras de pensar y hacer, de la generación de ideas a partir de una experiencia creativa, inventiva, innovadora que rompe con la cotidianidad. La inspiración puede resultar también de conocer personajes, eventos, lugares o situaciones que motivan a la reflexión y/o a la acción.²⁷

Finalmente, la categoría sobre la acción, el comportamiento y la progresión, involucra como resultados actividades que si bien son más identificables en el largo plazo, pueden apuntar a diversos resultados del aprendizaje, por ejemplo, comprar el catálogo de la exhibición o regresar a verla, compartir con otras personas el relato posterior a la visita, etc., que evidencian que hubo un aprendizaje y que hay un cambio -potencial- en el comportamiento. La progresión supone que en éstos está implicada la intención de hacer algo (por primera vez, de manera distinta o con una frecuencia diferente) a partir de la información o experiencia en el museo. Asimismo, el desarrollo de los aprendizajes antes mencionados (valores, actitudes, habilidades, conocimientos, etc.) pueden implicar transformaciones en la persona, en su vida, en su disposición al aprendizaje, en su forma de trabajar, etcétera.²⁸

Es interesante la formulación de estos resultados porque ofrece un marco en el que muchísimos de los procesos que suceden en el museo pueden ser cartografiados, explicados, o aludir a distintos grados de implicación en términos de las derivaciones educativas. Es decir, permite reconocer que en la visita al museo, haya o no una actividad estructurada que intente dirigir la atención a tal o cual cosa, o favorecer una u otra interpretación, la gente desarrolla sus propias estrategias de acercamiento a la exhibición de las cuales pueden resultar múltiples productos tan amplios como la “inspiración” o el “gozo” o tan concretos como el conocimiento de algún dato, y éstos son resultados de aprendizaje, son efecto y causa de un permanente proceso educativo. Estos resultados genéricos, abiertos, variables, difusos, impredecibles, y a pesar del esfuerzo de reconocerlos y nombrarlos, difícilmente medibles, aluden justamente a esa dimensión formativa del museo que poco se piensa. De ésta me importa reconocer aquélla, que no se trata del dominio de conocimientos, que en mi óptica, es poco frecuente. En mi indagación en el Museo Nacional de Antropología y en el Museo Nacional de Historia en la Ciudad de México, pude identificar que rara vez los públicos salen de ahí con un aprendizaje que suponga la apropiación de información precisa sobre algún dato histórico, arqueológico o etnográfico. Fechas, lugares, personajes, grupos e hitos se mezclan sin dejar si quiera, en ocasiones, una vaga idea más o menos cierta sobre alguno de los aspectos precisos o eventos que la museografía pretendía comunicar. Se entrecruzan éstos con ensoñaciones, fantasías, recuerdos imprecisos, interpretaciones a veces erróneas respecto al significado de tal o cual objeto, atribución de significados

²² Eilean, Hooper-Greenhill. *Museums and education...*, op. cit., pp. 11-12; Brenda Valdés, *Los jóvenes opinan: El Programa 'Teen Talks'. The Photographers' Gallery de Londres*, Decisio. Saberes para la educación de adultos, Núm. 20 (“Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas”), CREFAL, Pátzcuaro, mayo-agosto, 2008, pp. 19-23.

²³ Claxton, citado en Eilean, Hooper-Greenhill, *Museums and education...* op. cit., p. 46.

²⁴ *Idem.*, pp. 53, 123-126 y 146-153.

²⁵ *Ibidem.* pp. 54, 126-129, 153-157 y 177.

²⁶ *Ídem.* pp. 54-55, 129-132 y 157-162.

²⁷ *Ibidem.* pp. 55-56, 120-123 y 140-146.

²⁸ *Ídem.* pp. 56-57, 132-136 y 162-164.

personalísimos, de lo cual resulta la construcción de sentidos disparados hacia lugares inimaginables y, muchas veces, apoyados en bases poco sólidas en términos de la fiabilidad científica. No obstante, la gente aprende y la solidez de esos aprendizajes, en términos de los afectos, valores o sentidos que pueden estar implicados en ellos, es considerable.

A partir de un trabajo de investigación en salas de museos,²⁹ me interesa proponer una ampliación a la idea de la educación en el museo, trascender las actividades programadas, las “visitas guiadas” u otros recursos que se suponen didácticos, y la asociación exclusiva a los grupos escolares/infantiles, pues el potencial educativo de la visita al museo es amplísimo e importa reconocerlo. No cabe aquí un análisis de las muchas aristas que pueden dar cuenta de la complejidad, la integralidad, la intensidad, la riqueza y la diversidad de prácticas de interacción con el museo, de las que derivan formas distintas de reconocimiento y de conceptualización de los procesos de aprendizaje relacionadas con esas prácticas. Sin embargo, quiero esbozar algunas peculiaridades de algunas de esas aristas con el propósito de compartir ideas y generar interrogantes para repensar la dimensión formativa de los museos, y con esto, esperando colocar un mayor interés público en ella.

Repensar la educación: aprender a mirar el contacto con el museo

Como dije, la gente puede salir del museo con algunos “productos” o “resultados” difusos, poco aprehensibles, y tal vez sin la claridad y ni la cantidad suficientes de información sobre datos precisos de una u otra disciplina, pero no por esto habría que dudar del carácter formativo de dicha visita. Primero, habría que entender la educación no como la adquisición de información, sino como un proceso que se da en distintas situaciones o prácticas que deriva en la incorporación de elementos en la subjetividad del sujeto, que resulta de interacciones socioculturales, a partir de diferentes procesos de construcción epistemológica y de contenidos sumamente diversos. Ideas como el aprendizaje, la formación, la enseñanza, la socialización, el conocimiento están vinculadas a los procesos educativos de manera variable.

El “contacto” es una noción que utilizo para nombrar un proceso que tiene muchas formas, intensidades, recursos, sentidos y resultados por medio del cual los públicos interactúan con el lenguaje museográfico, con los objetos exhibidos, con el discurso museal. Éste constituye un medio para el aprendizaje:

Se aproxima un grupo escolar (4º de primaria) a la Sala de los Gobelinos en el Alcázar. Las maestras vienen rezagadas, se acerca parte del grupo:

Niño 1: ¡La esposa de Benito Juárez!

Niña 1: Margarita.

Niña 2: Maza... ¡Maza!

Niña 3: Margarita Maza.

Niña 4: ¡Qué bonita muchacha!

Niña 5: Es la esposa de Porfirio.

Niño 1 (en voz baja, a su amigo): Es Carlota.

Niño 2: ¡Ja!

Niño 1: Sí, de veras. Mi hermana ya vino. Es Carlota.

Niño 2: ¡Ja, ja!, ¡Ay mamá Carlota!

Niña 6: Es Carlota.

Niña 7: ¡Qué bonita!

Niño 3: ¡¡Órale!!

Esta viñeta introduce el ejercicio por desenhebrar un entramado complejo que es el proceso de uso, de experimentación y de interacción con el museo. Pueden identificarse distintos grados de interés que genera la exposición, la forma compartida –y al mismo tiempo sumamente íntima- de su lectura o interpretación, la introducción de referencias “históricas”, sociales y personales –directas o indirectas-, las evocaciones que se disparan, el juicio estético, la sorpresa, la expresión de sentidos, percepciones o valoraciones en distintas direcciones que parecieran no estar necesariamente relacionadas entre sí, pero que finalmente son parte de una composición colectiva que, con aportaciones individuales disímiles, crean un marco común en el que cada persona se pone a sí misma en juego con la exposición, y en el que cada persona tensa esa interacción personal para relacionarse también con los otros.

El contacto implica formas de lo más variadas pues constituyen respuestas personales, a veces espontáneas, a veces más elaboradas, pero propias de la persona y de cómo se posiciona y se siente en cada situación o momento particular durante la visita. Mi argumento es que no sólo quien pasa mucho tiempo frente a cada vitrina, lee el cedulario, o participa en una visita guiada, está involucrada con el museo, pues el proceso de atención e interacción con éste es sumamente diverso, se da a través de prácticas que pueden ser desde una mirada de reojo hasta la contemplación;³⁰ desde bromas, juegos espontáneos de distintos tipos, evocaciones, hasta performances, la reflexión, la fotografía, el dibujo, la escritura, la lectura, el debate, entre muchas otras.

He observado a públicos de todas las edades y condiciones socioeconómicas desarrollar formas de contacto con la exhibición, que se van improvisando, entretrejiendo y cambiando, de acuerdo con su bagaje, con el interés o la curiosidad por cada pieza o vitrina, con la dinámica del grupo con el que visita el museo, con su carácter, a su disposición, y a veces incluso gracias a o a pesar de un entorno estructurado que circunscribe su libre actuación en el museo (es decir, a una visita guiada). No pude identificar pautas más o menos apropiadas para algún grupo etario o socioeconómico o de género, es decir, niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres, personas mayores, personas provenientes de pequeñas poblaciones rurales o de la ciudad, en visitas familiares, individuales o grupales, de repente leen, de repente juegan, de repente prestan atención, luego no lo hacen, de repente inventan cosas, recuerdan otras, intercalan momentos de atención concentrada con otros de participación colectiva para interpretar en conjunto la exhibición o externar opiniones, emociones, recuerdos o ideas detonados por la visita.

Algo fundamental que hay que comprender para entender el contacto con el museo es que éste no siempre se acompaña de verbalizaciones. En campo encontré que a la recurrente expresión de “¡mira!”, o “¿ya viste?” seguía si acaso un señalamiento con el dedo hacia una dirección imprecisa o un leve movimiento de cabeza por parte de quien invitaba a alguien más a mirar, y que no había ninguna explicación que ayudara a dirigir la atención sobre algo en particular. El contacto en el museo está desligado, con frecuencia, del deseo o de la necesidad o de la capacidad de describir lo que se interpreta y/o de formularlo verbalmente (mas está reiteradamente acompañado del deseo de hacer partícipe a alguien más del “acicate” experimentado). Se trata de formas, economías y sentidos de comunicación, de estar, de conocer.

Esta forma de estar y de conocer, asociada a una comunicación no verbal, representa una seria dificultad para describir y comprender la naturaleza del contacto con el mu-

29 Entre 2006 y 2009 realicé una investigación de tipo etnográfico, centrada en los museos Nacional de Antropología y Nacional de Historia (México), en donde se observan las interacciones personales y sociales de las personas entre sí y con el museo para reconocer las oportunidades y procesos de aprendizaje que tienen lugar en éstos, y sus peculiaridades. La investigación se nutrió también del trabajo de campo realizada en más de 20 museos de ciencias, etnografía, arte y temáticos, tanto internacionales como locales y comunitarios fuera y dentro del país.

30 La primera forma de interacción con el museo es mirar. Esto es una forma de participar, no es algo pasivo o una respuesta meramente fisiológica, sino que es un acto en tanto que la mirada remite a la significación; mirar es un acto cultural que se inscribe en un contexto histórico-social e individual desde el cual se prioriza, selecciona, comprende e interpreta aquello que se mira. De hecho, las referencias interpretativas implican una mirada posicionada, es decir, ubicada desde el grupo etario, escolar, sociocultural, económico y genérico. Un análisis en este sentido puede verse en Luz, Maceira, “Género y consumo cultural en museos: Análisis y perspectivas”, La Ventana, Universidad de Guadalajara, núm. 27, julio 2008, pp. 205-230.

seo, pero supone también la necesidad de reflexionar sobre ella desde algunos otros referentes; es decir, si la exposición incluye distintos elementos y expresiones culturales: orales, textuales, visuales, auditivas, sensoriales, rituales; recurre a códigos variados que pueden responder a las distintas necesidades de los públicos, ofrece muchos recursos para que la gente pueda establecer relaciones con la exhibición y sus contenidos, y entre sí, coloca una variedad de medios y mensajes con los que se construyen e intercambian significados a partir de medios sensoriales, verbales y no verbales, racionales y no racionales que funcionan conjuntamente y se combinan en un proceso activo en el que se usan todos los sentidos. Este proceso genera experiencias complejas y variadas que tocan la dimensión afectiva, cognitiva, racional, social, simbólica y lúdica, y que resultan en nuevas informaciones, ideas o habilidades y pueden conducir también a un proceso de integración o articulación de sentidos que implica el proceso educativo. Desde este complejo nodo de intersecciones habría que intentar indagar por las implicaciones de esta dinámica de interacción y de formación.

Con esta sucinta reflexión queda colocada la necesidad de mirar más allá de lo que tradicionalmente pensaríamos como “pedagógico” o “formativo”, romper con la idea de una transmisión directa y clara de un contenido concreto que es capaz de apropiarse, de repetirse y, en el mejor de los casos, de comprenderse y aplicarse posteriormente. El espacio del museo no es así, es mucho más complejo y rico, y por tanto, la educación en éste será también compleja y rica. Si comprendemos además, que en ésta se juegan muchos planos a través de múltiples medios, comprenderemos entonces que hay muchos contenidos que se comunican, más allá de los dos o tres párrafos que en la cédula informan sobre la fecha y material de tal o cual pieza, o del sentido evidente (si tal cosa existe) o literal de una u otra pieza. Es decir, la densidad de los mensajes que se comunican en el museo, a la que se suman las innumerables interpretaciones y resignificaciones que hacen los públicos, más la valoración que de ellas se haga, convierten el espacio del museo en una infinita red de contenidos, a veces apenas conectados, a veces finamente entrelazados, en ocasiones totalmente enmarañados, y en otras, sin posibilidades de unión entre una(s) y otra(s) punta(s).

El aprendizaje simbólico y la formación en el museo

Al hacer referencia a esa infinita red de contenidos, lo que interesa resaltar es que existe en el museo una serie de imágenes, relatos, paradigmas que ordenan y estructuran significados a través de códigos variados (muchos de ellos extralingüísticos) y que conforman un entramado que ofrece imágenes o visiones de la realidad social dispuesto para ser interpretado, simbolizado, reelaborado por los públicos. Hay contenidos de carácter simbólico, inscritos en un contexto ritual, como es el del museo, y manifiestos en tipos de narraciones particulares (mitos, símbolos, relatos)³¹ que aluden a principios y valores de la organización social que dan sentido al sujeto y a su realidad, le confieren fundamento, orden y estructura, condensan significados y unifican los significados dispares o inconexos que están vigentes en la experiencia colectiva. En otras palabras, en el museo tienen lugar procesos de “aprendizaje simbólico”³² en los que, a partir de una experiencia intensa, se aprehenden aspectos, sensaciones, sentimientos que pueden redundar en el desarrollo o transformación de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias, emociones, valores y significados, principios ordenadores, que se incorporan de manera inconsciente, al grado de constituirse en una “segunda naturaleza” o un conocimiento que se cosifica, de carácter incuestionable y de sentido común, que es utilizado para conocer y reaccionar a diversas situaciones, para integrar distintas experiencias y metáforas, que moldea la episteme misma mediante la que se adquiere o construye el sentido del mundo.³³

La noción de aprendizaje simbólico me sirve para hablar de ese proceso de comunicación-interpretación y apropiación de elementos y de ordenadores simbólicos³⁴(entre ellos y fundamentalmente los ordenadores identitarios: género, nacionalidad, clase, generación; y las jerarquías, posiciones sociales, mandatos, normas) a través del que pueden construirse “imágenes de sentido”³⁵ referidas a principios y valores de la organización social que confieren orden y estructura, condensan significados, unifican significados dispares respecto a la realidad. Esas imágenes de sentido favorecen la construcción de imaginarios y de referentes histórico-culturales, la apropiación o creación de símbolos, relatos, mitos, valores, creencias, y la formación de subjetividades e identidades sociales.³⁶

El museo, como institución científica y cultural, es uno de esos sitios “a través del cual la gente ha sido enseñada a mirar el mundo, valorar el pasado, visualizar las relaciones entre especies y elementos del mundo y de la realidad social”,³⁷ sin duda se puede aprender a mirar ese bagaje o herencia que recibimos a partir de los criterios y prioridades en que éste es organizado en el museo. Pero, sobre todo, los públicos “ven” en éste y constatan, y contrastan, y pasan por sus propios referentes aspectos asociados a las diferencias de clase socioeconómica, al género, a la edad, a lo rural y lo urbano, lo nacional y lo extranjero, lo salvaje y lo civilizado, entre otras referencias de la mismidad y la alteridad, y del estatus implicado en éstas:

Unas chicas están frente a la Sala de Estar en el Alcázar. Comienzan a leer la cédula, el título en voz alta, el resto en silencio, aunque de repente dicen en voz alta algo que les llama la atención:

Chica 1: Amalia... tenía diecisiete años cuando se casó.

Chava 2: ¡Jal, podríamos llegar: “¿qué onda Carlota?” (hace un chasquido con la boca).

Chica 1: Era princesa.

Chava 2: Pues sí... ¡tenía diecisiete años!... ¡Ay sí!... “¿Qué onda Carlota?”, “¡córtenles la cabeza!” (dice en un tono de voz que no es el suyo).

Sonríen, y salen de la sala.

La tensión entre la posible cercanía social, la igualdad a partir del criterio etario y la distancia claramente existente en función de un estatus y una jerarquía dada se implican en un proceso de reconocimiento y reconsideración –en gran medida no reconocido explícitamente–, de los ordenadores sociales y de los posibles resultados de su “transgresión”. En sus recorridos por las salas, la gente “ve” o reconoce (sin asumir necesariamente dicho reconocimiento) la riqueza, el derroche, el poder político, la vida plácida, el trabajo que no acaba. En el museo se pueden percibir –y considerar, asumir, rechazar– la alteridad, la desigualdad, la jerarquía, la exclusión sentidos sobre la sociedad, principios organizadores de una realidad social que sirven para actuar en el mundo diario:

31 Cfr., Diana, Masa Perborell, Los objetos que nos narran. La transmisión de ideas sobre el patrimonio cultural a escolares en el Museo Nacional de Antropología, Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana (UIA), México, 2004; Luz Maceira. Educación, género y memoria social..., op. cit.

32 Cfr., Rosario, González Hurtado, “Aprendizaje simbólico”, Sinéctica, ITESO, núm. 26, febrero–julio 2005, pp. 85–93; Luz Maceira. Educación, género y memoria social..., op. cit.

33 Cfr., Peter, McLaren, La escuela como un performanceritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, 4ª ed., México, SIGLO XXI, 2003.

34 Hablo de “ordenadores simbólicos” como aquellos significados que a través de símbolos configuran cada formación cultural (o “cultura”) en términos de organizarla de acuerdo con un orden específico en el que cada significado tiene sentido en función de la relación que tiene con los demás significados. Los ordenadores simbólicos son significados que refieren a delimitaciones de tipo organizativo, clasificatorio y valorativo que generan a su vez significaciones y así ordenan y construyen lo cultural. Ese orden simbólico se “sostiene sólo por su propio peso” pues no se refiere “directamente a lo real” (Rifflet-Lemaire, 1981, citado en Estela Serret, El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco (UAM-A), 2001, p. 33. Los símbolos que funcionan para estructurar lo cultural son ordenadores que más que organización implican juicio y jerarquía (Cfr., Estela, Serret, El género... op. cit.). Tomo esta definición como una definición operativa para avanzar en la reflexión de este apartado sin pretensión alguna de debatir los supuestos teóricos y otras implicaciones que haya detrás.

35 Según Fernando, Bárcena, Joan,-Carles Mélich (“El aprendizaje simbólico del cuerpo”, Revista Complutense de Educación, vol. II, núm. 2, Barcelona 2000, pp. 65–66) en lengua alemana existen dos palabras para nombrar el símbolo: symbol y sinnbild; esta segunda es la que traducen como “imagen de sentido”, refiriéndose a la capacidad humana de significación, de “hablar simbólicamente”, de “dar cuenta de la cuestión del sentido”. Más allá del uso que den a dicho término, lo recupero porque me es útil para referirme a esos esquemas o principios de orden, a esas jerarquías o clasificaciones simbólicas que se aprehenden, que se fijan como si fueran imágenes (no argumentos que confrontar) y que además, como se dice popularmente, “tienen sentido” o nos “hacen sentido”.

36 Éste y los siguientes párrafos son retomados de un trabajo en donde presento a mayor profundidad los datos y análisis aquí reseñados. Luz, Maceira, Educación, género y memoria..., op. cit., pp. 277 y ss.

37 Livingstone, citado por Sophie, Forgan, “Building the museum...”, op. cit., p. 579.

Pasa un grupo como de 5° o 6° grado de primaria por la sala etnográfica de la región huasteca. La maestra encabeza la fila, van a paso rápido, un niño exclama:

Niño: ¡Mira la casa!

Mtra: ¡Chozas!, acuérdense que hacían sus casas de palmas.

Un grupo como de 3° o 4° grado de primaria recorre el Alcázar. Uno de los niños se para en seco y exclama par sí: “¿¡¡¡Cuánto costará!!??... ¡más de tres millones!”. Avanza a la recámara de Carlota y exclama: “¡Ahí tiene la M de millonario!” (señala el monograma de Maximiliano de la cama).

En algunos cuestionarios abiertos que apliqué al público en general, un joven respondió que en el MNH lo que más le gustó fueron “los carruajes y el elevador”, lo que se le hizo más interesante fue “el lujo en que vivían” (los gobernantes) y que aprendió “la historia de nuestro país en general”, se siente impresionado y asume eso (la suntuosidad) como parte de la historia en la que se inscribe, mientras que otro, de 21 años, es capaz de percibir esa misma impresión y de darle un lugar crítico: lo que más me gustó “fueron las carrozas” porque “son impresionantes”, lo que se le hizo más interesante fue “la vida que llevaron los virreyes en México mientras el pueblo estaba hambriento” y aprendió “que en nuestro país los gobernantes siempre tendrán lo mejor y jamás harán caso al pueblo”. Ejemplos como estos muestran cómo, en medio de una experiencia densa, hay mensajes que comunican claramente la distancia respecto a unos “otros”; distancia que es, en ocasiones, un desprecio ante estos “otros”, o en otras, una admiración irrestricta hacia ellos. Dicha distancia y sus características están en relación con esos principios de orden o con el lugar del mundo que “corresponde” a cada grupo.

Cuando en la escuela me enseñaban historia de México, yo después les preguntaba a mis padres: ¿cómo llegaron ustedes aquí? ¿De España? ¿O son indios? Mi papá se enojaba. No hagas preguntas tontas, decía, ¿qué no nos ves? Cómo íbamos a ser indios. Pero yo quería saber. Qué éramos entonces, si no éramos indios ni españoles. ¿Quiénes éramos? Mexicanos, decía mi papá, qué otra cosa íbamos a ser. Pero ¿de dónde vienen los mexicanos? ¿Qué pasó con los indios? Lo más que logré entender fue que los indios eran los pobres y los españoles los ricos. [...] Yo hacía mi tarea como podía y dejaba de preguntar cada vez más pues intuía que no iban a saber.³⁸

En este párrafo María Luisa Puga relata su aprendizaje sobre “la historia” (nacional), su aprendizaje de diferencias –distinciones, diría Pierre Bourdieu- fundamentales en México, diferencias que se aprenden durante la infancia, de manera confusa, con referentes al mismo tiempo y de manera paradójica, borrosos y clarísimos, pues éstos parecieran autoevidentes, tanto, que aprendemos entonces a no cuestionar e incluso, a la larga, a reconocerlos como tales, a intuirlos, sin saber ni cómo, por qué o a partir de qué criterios. De igual forma, en el museo se aprenden y/o confirman y/o afianzan ese tipo de diferencias, de fronteras de alteridad, y los criterios –apenas insinuados/percibidos- para establecerlas. Lo femenino y lo masculino; lo indio, lo mexicano y lo extranjero; los pobres y los ricos; el poderío y el despojo, o los poderosos y los despojados, y las consiguientes asociaciones y valoraciones (o minusvaloraciones) asociadas a unas y otros cruzan esas imágenes-de-sentido que se construyen, reconstruyen o deconstruyen en la visita al museo.

El museo nos muestra un mundo que “nos hace sentido”, y es ese mundo en el que podemos creer o reconocer que nuestras vidas “tienen sentido”. Ese tipo de sentido se experimenta a través de la exhibición sin que sea necesariamente articulable o decible como principio.³⁹ Posiblemente no para todas las personas “haga” o “tenga sentido” ese mundo que se muestra, pero sí para muchas otras que, compartiendo o no los contenidos específicos, podrán colocarse a sí mismas, o a sus vidas, o a sus posiciones, lugares e identidades respecto al orden de ese mundo que se experimenta como coherente (aunque no necesariamente justo o bueno).⁴⁰

Si se reconociera esta dimensión formativa del museo, seguramente podría haber, al igual que con los cambios o diseños de los libros de texto gratuitos, algún revuelo social; habría más atención pública a la labor del museo, y también proyectos distintos, tal vez encontrados, para comunicar unas u otras imágenes-de-sentido es este espacio. En algunos países existe una tendencia a cuidar las representaciones y símbolos que se comunican en el museo, tratando de no favorecer un aprendizaje “destrutivo” o “dañino” en términos de las narrativas de género o raciales, así como de incluir de manera democrática y esmerada distintas perspectivas, representaciones y voces sociales.⁴¹ En México no se han visto movimientos de este tipo. Sí ha habido reformas en algunas salas de algunos museos, el propio Museo Nacional de Antropología ha buscado eliminar sesgos nacionalistas y actualizar su discurso en las salas etnográficas, mas no ha habido ni un ejercicio dirigido a hacer las representaciones incluyentes y sobre todo, cuidadosas de las implicaciones formativas de los mensajes y aprendizajes simbólicos posibles; ni tampoco ha habido un movimiento social que lo demande.

Como se vio, la atención que la prensa presta a estas instituciones corre por los cauces que ayudan a fortalecer o confirmar su importancia y legitimidad, su papel como centros de formación, información o esparcimiento, aunque no se sepa muy bien de qué trata o podría tratarse dicho papel; los medios de comunicación y la sociedad coinciden en su despreocupación y/o ignorancia respecto al museo como espacio de aprendizaje, más allá de una “oferta educativa”, que se anuncia pobre y que en apariencia sirve exclusivamente para entretener a la población infantil o apantallar a la población.

Ideas finales sobre la educación en el museo

En este apretado bosquejo de ideas sobre aristas de la visita al museo y de los procesos formativos implicados en ella, queda claro que en el contacto con el museo no hay nunca una mera recepción pasiva ni unívoca, las personas más que adquirir conocimientos –en el sentido de una educación bancaria-, construyen significados y conocimientos a través de la interpretación individual y colectiva. Mediante códigos difusos, mensajes y experiencias densos que conducen a la re-apropiación o construcción de contenidos de carácter simbólico, cuyo peso formativo es fuerte pues se trata de experiencias emocionales, sensitivas, intuitivas, estéticas de las que se extraen imágenes, sentimientos, significados de diversa índole que se incorporan a la memoria, a la identidad, a la disposición ante el mundo, a la comprensión de la realidad, a la experiencia de la propia vida. Estos aprendizajes, más bien inaprensibles, difusos, no lineales, difíciles de relatar, me parecen de una riqueza inmensa que debe ser explorada. Hay que sumar los aspectos positivos y negativos del aprendizaje simbólico, con el amplio abanico de los posibles resultados de aprendizaje genéricos y la experiencia misma en el museo, para apreciar el potencial formativo de estos espacios.

Referirse al hecho educativo es aludir a encuentros, experiencias, conocimiento, pertenencias, incorporaciones a la subjetividad en ese devenir permanente que nuestra condición humana inacabada impone, y que la propia agencia y autonomía –en relación más o menos tensa con la sociedad- permiten. Esas incorporaciones suponen un trabajo sobre sí, sobre las propias representaciones, capacidades y conductas (y de dicha de/trans/formación se podría esperar un cambio personal –y también- uno social).⁴² En la visita al museo, en la contemplación de sus piezas, en el contacto con la exhibición, en las actividades espontáneas o estructuradas, individuales y colectivas que se van generando durante el recorrido existen condiciones favorables para la realización de un trabajo sobre sí, de adopción y adaptación de conocimientos/saberes, valores, y habilidades.⁴³

Además de este proceso integrado e integral, considero importante enfatizar que éste sí tiene una dimensión lúdica. Más allá de que se diseñen dinámicas a actividades que

38 María Luisa, Puga, “Mi papá a la oficina, yo a la escuela”, en Ysabel Gracida y Carlos Lomas (comps.), Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura, México, Paidós, 2005, p. 28.

39 Jay, Rounds, “Doing identity work in museums”, Curator, Altamira Press, núm. 49, vol. 2, Maryland, 2006, p. 140.

40 El tema de la agencia de las y los visitantes del museo, de las maniobras y los recursos con que cuentan para ubicarse a favor, en contra o de manera distinta respecto a los mensajes y contenidos que se comunican en el museo, es una arista más del análisis de la educación en el museo, pero que no se aborda aquí. Sólo señalo que, al ser un espacio tan abierto y de “aprendizaje de libre elección”, permite márgenes amplísimos para la autonomía de las y los sujetos. La voluntad y el bagaje de cada uno para responder a los significados y contenidos de la institución no siempre lo son tanto. En lo que respecta a ciertos sentidos y a ordenadores simbólicos suele haber una consonancia con la perspectiva dominante que se transmite en el museo, pues ésta es, justamente, predominante en el resto de la sociedad, por lo que su crítica o puesta en duda es poco usual ya que demanda una capacidad analítica, referentes, experiencias y sensibilidades particulares.

41 Weedon y Sandell, en. Eilean, Hooper-Greenhill, Museums and education..., op. cit., p. 193.

42 Cfr., Gilles, Ferry, El trayecto de la formación, México, Paidós, UNAM y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, 1991.

43 Una presentación de mis ideas respecto a la educación y a sus fines en el museo pueden consultarse en Luz, Maceira, “El museo: Espacio educativo potente en el mundo contemporáneo”, Sinéctica, Tlaquepaque, núm. 32, enero-junio 2009, pp. 83-99.

pretendan basarse en el juego, entre las formas espontáneas de contacto con la exhibición el público inventa formas que le resultan divertidas, bromas, chistes, juegos de suposiciones, actuaciones, improvisación de historias o narraciones, etcétera: se construyen como manera de vincular(se) con el museo. Esto, que además suele ocurrir en un entorno relajado y libre, le da una dimensión lúdica al proceso de aprendizaje y, como tal, no excluye a ninguna persona. En las salas del museo vi a grupos infantiles y de adultos jugando, dándose oportunidad de inventar o imaginar cosas, de vacilarse, de cantar y bailar, de aproximarse a la exhibición a través de chistes, albures, juegos de palabras u otras formas recreativas, divertidas. Las sonrisas y las risas son frecuentes. La creatividad y la diversión van tejiendo un ambiente en el que se recorre el museo y en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Lo que resulta divertido, emocionante, o motivo de risa, es sumamente variado, y no está generado necesariamente por los dispositivos museográficos, sino por la interacción de la gente entre sí y con el museo. El placer no es algo ajeno al proceso de aprendizaje en el museo, y ésta es otra característica sumamente potente para el proceso educativo en el que el cuerpo, la cognición y la emoción son inseparables, lo cual redundará en la efectividad de dichos aprendizajes.

Reitero la centralidad del trabajo identitario como una clave más de la formación en el museo. En éste, gracias a la posibilidad de la contrastación de las referencias individuales, a la presentación de contextos, situaciones y perspectivas variadas, a los discursos sobre temas sociales, a las relaciones más o menos fluidas y variadas que pueden establecerse en el recorrido por el museo, entre otros, se ponen en juego distintos aspectos del self y pueden probarse, imaginarse, tal vez incluso articularse o desarticularse diversas facetas identitarias o componentes de éstas. Además, se considera que el museo puede ofrecer un espacio seguro que brinda la posibilidad de experimentar con distintas identidades.⁴⁴ El contacto tan creativo y flexible con el museo, las muchas posibilidades de imaginar el mundo y de imaginarse, constatan que este espacio existe y que la experimentación tiene lugar.

Este proceso educativo sucede en un entorno estimulante en donde la fascinación, el encuentro, la imaginación, los sentimientos, los sentidos, los deseos, las vísceras, los conocimientos, los tiempos, los viejos y nuevos significados producen una enorme variedad de procesos cuyas derivaciones son completamente personales. Aquí, el espacio tiene un papel educativo, no es el mero contenedor o un simple escenario sin un rol en lo que ahí sucede y en la forma de lo que se desarrolla. Como han señalado Ángel García y José Manuel Muñoz, el espacio tiene un potencial formativo en tanto que estructura de manera dialéctica las relaciones entre los sujetos y sus acciones, en tanto que es el locus en el que adquieren sentido los procesos sociales y educativos, en tanto que son experimentados, vividos.⁴⁵ Sin duda los contactos, significados, intercambios y aprendizajes que se experimentan y viven en la visita en el museo, tienen su sentido y forma sólo en ese espacio concreto que es el museo mismo; tienen lugar sólo en cierta estructura semiótico-espacial, universo espacial y simbólico autorreferencial con su propia lógica que activa o no ciertas “tramas comunicacionales”,⁴⁶ que demarca y cobija a ciertos valores, sentimientos, decisiones, actividades, elementos que se imbrican en una realidad en la que se anclan los sujetos en relación entre sí y con la exhibición.

Como colofón vale insistir en el hecho de que la asociación entre museos y educación, tan vaga la mayoría de las veces, es acertada, pero aún es necesario conocerla y comprenderla. En este espacio se tejen prácticas y procesos que tal vez no sean únicos o exclusivos de este espacio, pero que sí lo son en su conjunto, configurando una complejísima trama en la que el aprendizaje tiene lugar y se potencia.

He querido mostrar que los museos ofrecen una realidad propia y multifacética, que son espacios para ser mirados y vividos de múltiples maneras, en donde el contexto deviene en una especie de proveedor de insumos y generador de estímulos diversos a partir de los cuales cada persona puede aprender.

Se reconozca o no, los mensajes del museo tienen un sentido educativo, ofrecen información de carácter pedagógico (y no publicitario o mercantil) y relevante. El análisis de los contenidos educativos es una tarea importante pero más o menos sencilla, otra más difícil es conocer qué prácticas y procesos derivan de la interacción con dichos mensajes y con los medios por los cuales se transmiten.

La ventana que abre la prensa sobre los museos es también cierta, deja vislumbrar con ostentación la grandeza de una institución valorada socialmente y que sin duda tiene también un papel sumamente valioso, pero la escasa atención que se presta en los medios de comunicación impresos permite también suponer la enorme distancia entre el museo y aquello que se considera digno de ser publicitado, discutido públicamente, incluido en una agenda de debate y de escrutinio social. La ventana que pretendo abrir con este artículo permite reconocer algunas características de los procesos y del contexto de aprendizajes que constituye el museo, enfocando aquello que difícilmente se reconoce ahora como educativo con el propósito de verlo desde otra óptica y valorarlo como parte de un proceso de aprendizaje rico, complejo y que ayuda a reflexionar sobre la educación en otros espacios. No obstante, esta ventana abre sobre todo interrogantes acerca de las implicaciones y los resultados de esas prácticas de aprendizaje, sobre su diferenciación respecto a prácticas en otros museos o espacios educativos, sobre las maneras de aprovechar su potencial formativo, entre otras varias que espero se incorporen al debate educativo, museológico, y también a las notas periodísticas, más allá de un anuncio de cartelera o una noticia sucinta en la sección cultural que suman, apenas, un puñado de notas en dos años de seguimiento hemerográfico.

⁴⁴ Cfr., Jay, Rounds, “Doing identity work...”, op. cit.

⁴⁵ Cfr., Ángel, García del Dujo, José Manuel, Muñoz Rodríguez, “Pedagogía de los espacios”, *Ethos Educativo*, núm. 39, 2007, pp. 8-10.

⁴⁶ Ídem. p. 13.

Acerca de la dificultad de alterar la formación ciudadana en una institución hecha para otro tiempo

Lucía E. Rodríguez Mc Keon¹

La formación cívica y ética que se ofrece en la escuela pasa hoy día por un momento crítico debido a su dificultad para sintonizarse con las demandas de una sociedad que, en su proceso de cambio, muestra algunos signos alentadores de mayor apertura democrática. Cada vez más exigida, se le pide a la institución escolar -nada más y nada menos- que asuma con prontitud un papel protagónico en la formación de las cualidades que modelarán al nuevo ciudadano de hoy: un sujeto tolerante y abierto a las diferencias, con capacidad de diálogo y para disentir del otro de modo civilizado; que se reconoce a sí mismo como sujeto de derecho y exige como tal su reconocimiento, apegado a la legalidad en su comportamiento cotidiano y con sentido de justicia; preocupado por los problemas que aquejan al espacio público y dispuesto a participar en su resolución; colaborativo en la puesta en marcha de proyectos comunes aunque con iniciativa y responsabilidad personal: un sujeto que puede elaborar internamente sus demandas y sabe tomar decisiones previendo las consecuencias de sus acciones y que además puede intervenir para resolver los conflictos que entraña la convivencia sin violencia.

Si bien resulta difícil rebatir la intención de formar en las virtudes contenidas en ese modelo ideal de ciudadanía, la naturaleza del desafío se aclara cuando nos damos cuenta de que dichas cualidades se contraponen con la imagen que nos arrojan las diversas encuestas sobre cultura política que nos hablan del diagnóstico de una ciudadanía bastante deficitaria respecto a los ideales democráticos que habría que alcanzar, por lo que mucho tendremos que cambiar en una institución hecha para otro tiempo, a fin de hacer realidad dichas aspiraciones a través de la escuela.

La ciudadanía regresa a la escuela:

Las características del nuevo enfoque de formación cívica y ética en la escuela

Como efecto de dicha preocupación, el tema de la formación de ciudadanía ha adquirido una gran relevancia en los últimos años dentro de nuestro país, tanto en el ámbito de la investigación como en la intervención educativa misma. Así, en los últimos años hemos presenciado el diseño y puesta en práctica de propuestas de renovación curricular por demás novedosas que se han planteado la modificación de los contenidos y enfoques que hasta ahora habían orientado las prácticas en el nivel de educación básica, de lo que se ha dado en llamar históricamente la educación cívica en la escuela. En el caso de la secundaria, dicho movimiento de reforma inició en el año de 1999 cuando se introdujeron los programas de Educación cívica y ética, que sustituyeron a los de Civismo I y II y Orientación. Dichos programas estuvieron vigentes en la secundaria hasta 2007, año en que se introdujo el nuevo plan de estudios para la materia basado en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) en el marco del proceso de *Reforma* a la Educación Secundaria (RES), mientras que en la educación primaria, los materiales basados en los nuevos programas sustentados también en el PIFCYE han sido piloteados en el ciclo escolar 2007-2008.

Amén de las diferencias existentes entre los diversos programas diseñados en este último tiempo, ellos comparten algunos rasgos distintivos que constituyen un parte aguas dentro del campo de la formación cívica y ética en la escuela. Por un lado, resulta destacable el cambio de perspectiva respecto al enfoque que había sido dominante dentro del campo de la formación cívica relacionado con el objetivo de conformar una ciudadanía nacional² a través de un enfoque de tipo constitucionalista,³ al modificar el objeto de la formación hacia la construcción de ciertos valores democráticos,⁴ delimitando el objeto de la formación a la construcción de ciudadanía desde una posición de sujeto. Por el otro, resulta significativa también la introducción de cambios relevantes en la sugerencia de un tipo de estrategias didácticas que se distinguen fuertemente de las que hasta ese momento habían predominado para su enseñanza.

Así lo señala Guevara⁵ para quien la introducción de esta nueva orientación en los programas de educación cívica y ética ha tenido gran relevancia dado que, por primera vez, se propuso la formación ética del alumno con base en el laicismo y la libertad personal, abriendo cauces inéditos a la educación cívica desde una posición de sujeto, lo cual constituyó una ruptura significativa con la tradición doctrinaria del nacionalismo cultural de la Revolución Mexicana. Sin embargo, tal como planteamos anteriormente, a la par de la reconceptualización de la ciudadanía como objeto de la formación, otro aspecto central que ha acompañado el cambio de enfoque de la asignatura, se ha relacionado con la incorporación de nuevos referentes didácticos para pensar los procesos formativos al interior de la educación cívica, más allá de la inculcación y el adoctrinamiento. A ello se refiere Yurén cuando destaca algunos de los aportes más significativos del programa de 1999 en secundaria y sus implicaciones pedagógicas:

Por una parte, se introdujo el término “formación” que da la idea de que no se trata de un contenido por estudiar, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. Por otra parte, se incorpora el término “ética”, lo cual hace suponer que se pretende formar un ciudadano moral. Además, se incorporaron contenidos que revelaban el supuesto de que la ciudadanía debía ser ejercida por sujetos que cuidan de sí, de su sexualidad, de su salud y equilibrio; sujetos que tienen estima de sí y que gracias a ella le otorgan una cierta calidad a sus prácticas en el orden político, social y cultural, pero también en el mundo de lo íntimo, de lo privado. La idea eje que orientó esos programas era la del ciudadano activo con autoestima y competencias comunicativas, capaz de analizar, criticar y elaborar su escala personal de valores, así como sus principios morales, ejerciendo el juicio ético.⁶

¹ Doctora en Educación. Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN), Unidad 092, Ajusco, México D. F.

FUENTES CONSULTADAS

² En esta perspectiva de formación lo que interesa es la inculcación de valores comunes asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía y de las instituciones políticas como fuente de cohesión social y de generación de patriotismo.

³ El enfoque constitucionalista en la educación cívica se refiere al carácter de heteronomía moral que adquiere el aprendizaje de las leyes, cuando éstas se asumen como una entidad externa cuya fuente de legitimación última aparece oculta y disfrazada. Esta manera de enfocar la enseñanza de los derechos no está centrada en el ethosdemocrático mediante el cual los ciudadanos son, simultáneamente, los productores y destinatarios de la ley.

⁴ La forma de plantear la mixtura entre la conformación de una ciudadanía nacional atravesada por la idea de la democracia como forma de vida al interior de los propósitos formativos de la asignatura, resulta más que elocuente del cambio de perspectiva asumida en los nuevos programas: “Los cursos de Formación cívica y ética habrán de fomentar en los alumnos los valores individuales y sociales que consagra nuestra Constitución, particularmente lo que se propone el artículo tercero. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al Estado de derecho, el amor a la patria y la democracia como forma de vida son valores que el alumno deberá hacer suyos”. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Guía de estudio para profesores en servicio de escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundarias, Secretaría de Educación Pública, México, 1999.

⁵ Cf., Gilberto, Guevara. “Democracia y educación. Dos notas críticas”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, vol. 11, núm. 29, México, 2006, pp. 639-653.

⁶ Teresa Yurén, “Eticidad y contingencia en la formación ciudadana”, Metapolítica, mayo-junio, núm. 53, 2007, México, p. 44.

Estas características inauguradas en los programas de 1999 tuvieron continuidad en el PIFCYE, postulando con nitidez la necesidad de garantizar la formación integral del individuo a fin de elaborar sus propias demandas al vivir en una sociedad compleja, lo que lo obliga al desarrollo de competencias éticas. En este sentido, uno de los propósitos generales del programa actual de formación cívica y ética en educación secundaria se propone: “Brindar una sólida formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en el que vive, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia”.⁷

Todo ello con la finalidad de favorecer el mejor desarrollo de la reflexión ética desde la vertiente personal y social y la capacidad para identificar y analizar condiciones favorables para el desarrollo humano en el contexto de incertidumbre que nos toca vivir. Lo anterior, además de promover una visión en donde la aceptación de la diversidad se convierte en un factor fundamental para: “Fortalecer una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyente, equitativa, intercultural y solidaria, que enriquezcan el sentido de pertenencia a la comunidad, su país y su humanidad”.⁸

Ello trajo consecuencias importantes en la manera de conceptualizar el contenido educativo –ya no como saberes a adquirir, sino como aprendizajes a desarrollar por los sujetos– articulados a partir de la noción de competencia cívico-ética.⁹ Lo anterior llevó a privilegiar el desarrollo de un tipo de estrategias formativas que –a diferencia de la inculcación y el adoctrinamiento– se orientarán –por lo menos en términos declarativos– a la creación de situaciones dialógicas a fin de problematizar y normar la conducta tanto en los aspectos personales como sociales, a través de una acción reflexiva que propicie la asunción de los criterios y principios que subyacen a las decisiones y acciones personales.

Se podría decir que mientras las propuestas anteriores se reducían a ser un dispositivo de enseñanza centrado en la adquisición de conocimientos de tipo doctrinario, los nuevos programas de cívica y ética se plantean como dispositivo de formación¹⁰ que, a través de múltiples recursos y planos, buscan influir de manera intencional en el ámbito práctico moral, otorgando especial importancia al clima de relaciones que se construyen en el aula y la escuela, en el entendido de que el ambiente de trabajo es un espacio fundamental en la formación cívica y ética pues en él se viven y aprenden formas específicas de vincularse cívicamente, de enfrentar las tareas, de asumir la autoridad y de dirimir los conflictos, entre otras disposiciones fundamentales para la actuación ciudadana democrática, por lo que interesa que éstas se rijan en un marco en el que todos y cada uno de los actores que intervienen en la relación educativa se reconozcan en sus derechos y obligaciones y que la vida escolar se vea sometida a la existencia de reglas justas para normar la convivencia.

Del dicho al hecho hay mucho trecho:

Las dificultades de apropiación de los nuevos referentes de la formación de ciudadanía en la escuela

Casi ocho años han pasado desde que dio inicio esta aventura, y aunque los tiempos del cambio educativo como fenómeno cultural en general son largos y pausados contamos con algunas imágenes que nos ilustran acerca de la complejidad de modificar las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela que resulta fundamental traer a colación, a fin de comprender con mayor profundidad la naturaleza de la crisis por la que hoy día atraviesa dentro de las instituciones educativas.

En este contexto merece atención especial el estudio elaborado por Yurén y otros en torno al sentido y alcances de desarrollo de la asignatura Formación cívica y ética en las secundarias en el Estado de Morelos¹¹ en donde se reporta que los resultados obtenidos se alejan de los originalmente previstos. Dicho estudio se llevó a cabo luego del egreso de la primera generación de alumnos que la cursaron durante tres años y se propuso identificar los significados y sentidos que profesores y estudiantes habían conferido a la nueva asignatura impulsada desde 1999, aportando herramientas novedosas para valorar dichos procesos desde tres procesos anudados entre sí: el cuidado de sí, la convivencialidad y la ciudadanía propiamente dicha. Amén de que las conclusiones que derivaron de esa investigación contienen múltiples aristas, nos parece importante citar uno de los hallazgos significativos encontrados por las autoras en relación con algunas de las dificultades detectadas en la apropiación de esos nuevos programas de estudio:

Se observa que la formación del estudiante [en la asignatura Formación cívica y ética] se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción y el adoctrinamiento que domina la cultura escolar y que algunos estilos de enseñanza tienen efectos contrarios a los objetivos que se propuso la reforma curricular efectuada.¹²

Esa cultura de la instrucción y del adoctrinamiento hace que los procesos formativos se reduzcan a la inculcación de hábitos y valores que, como contenidos declarativos deben internalizarse por socialización. En este sentido, los aportes de dicha investigación son sumamente valiosos pues iluminan una dimensión que requiere ser profundizada, relacionada con la complejidad que suponen los procesos de cambio educativo, sobre todo cuando se reconoce la existencia de un tipo de racionalidad pedagógica orientada hacia otros fines que parecieran oponerse a los dictados planteados de manera preescrita en los propios programas de estudio.

Las conclusiones obtenidas en torno a la dinámica que cobra la apropiación de los programas de este tipo en su puesta en práctica en las escuelas, encuentra su correlato en los hallazgos encontrados por García y Vanella en una investigación realizada hace ya más de una década.¹³ Las autoras llevaron a cabo un estudio en torno al aprendizaje de las normas y valores en el salón de clases, arribando a la conclusión de que no existe una acción pedagógica explícita e intencional de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en la legislación y la política educativa ni de los programas vigentes al momento de realizar su investigación, por lo que los valores que contiene explícitamente el discurso educativo del Estado no se promueven efectivamente en el quehacer cotidiano de la escuela. Por el contrario y a diferencia de las orientaciones de tipo constructivista que ya en ese momento sustentaban a los modelos de intervención pedagógica, predomina un sistema de enseñanza en el que las relaciones escolares son de carácter vertical y autoritario, en las que se da preferencia a la forma, la ceremonia y el orden, y en donde la responsabilidad se promueve a través del temor a las consecuencias y la

7 Subsecretaría de Educación Básica y Normal, *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Formación cívica y ética*, México, Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 14.

8 *Ibidem*, p. 17.

9 En este contexto merece atención especial la definición de las ocho competencias cívico-éticas básicas planteadas en el PIFCYE que hoy día orientan los procesos formativos en el campo, a saber: el conocimiento y cuidado de sí; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y aprecio a la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de la justicia; comprensión y aprecio por la democracia. La definición de dichas competencias ha contribuido a delimitar con mayor claridad los propósitos de la formación de ciudadanía que desde los lineamientos de política educativa se prescriben hoy día curricularmente.

10 Cfr., Michel Bernard, *Formación, distancias y tecnología*, Editorial Pomares, Barcelona, 2006.

11 Cfr., Teresa Yurén, et al., “Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, vol. 8, núm. 19, 2003.

12 *Ibidem*, p. 631.

13 Cfr., Susana García y Lilibian Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, UNAM-SIGLO XXI, 1992.

subordinación y reverencia a órdenes a reglas de cortesía estrictamente formales. A partir de lo anterior es que las autoras arriban a una serie de conclusiones por demás sugerentes que consideramos vigentes para pensar la problemática actual de la formación de ciudadanía en la escuela:

En la práctica escolar prevalece la orientación axiológica de la escuela tradicional que continúa vigente en el ejercicio cotidiano, aunque haya sido criticada y desechada en las formulaciones pedagógicas oficiales sustentadas básicamente en el modelo de la escuela activa. [...] la dinámica escolar reproduce lo que la escuela tiene adherido de la cultura, ya que el contenido de significación concreto de la “cultura escolar” tradicional (autoritarismo y formalidad) es otorgado por significados básicos de la cultura nacional y más particularmente, de la cultura política mexicana, entendida ésta no como la “cultura” de un partido sino como el código y los rituales que significan el campo de interacciones que articulan la estructura de poder en México y que signan también otras esferas de interacción (laborales, personales y sociales).¹⁴

De tal forma la dinámica en torno a la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela, pareciera relacionarse con la conclusión a la que arriba Gómez¹⁵ después de realizar un sesudo estudio del conocimiento en torno a la situación que guarda la formación de ciudadanía en la escuela, en donde advierte acerca de la sobresimplificación de los procesos y exigencias de una ciudadanía democrática cuando pervive el civismo tradicional que predica doctrinas en vez de explicar el mecanismo de las instituciones políticas a través de una formación de corte práctico-moral basada en la prevalencia de vínculos cívicos al interior de la relación educativa.

La diferencia:

El gran anatema dentro del discurso de la formación de ciudadanía en la escuela

Si bien en términos normativos esa perspectiva curricular es la que debería orientar los procesos formativos que se desarrollan en la escuela de manera cotidiana, esto representa una “asignatura pendiente” en el terreno de los hechos. A partir de los resultados que nos brindan diversas investigaciones, algunas de ellas enunciadas anteriormente, es posible señalar que las prácticas de la formación de ciudadanía realmente existentes en el ámbito escolar se articulan dentro de una lógica autoritaria que como tal excluye la posibilidad de valorar y aceptar la diferencia en toda su riqueza, negando con ello toda aspiración de construcción democrática, porque ello se contrapone con la “religión cívica” que se busca transmitir a través del adoctrinamiento como método de formación.

La predicación de una doctrina como finalidad y estrategia de la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela resulta ser en palabras de Guevara¹⁶ “ayuna de política” al fomentar ciertos valores como el patriotismo, el respeto a la ley y la abnegación en el trabajo, dentro de un formato pedagógico de tipo conservador. Esta idea de formato pedagógico nos conduce hacia la necesidad de no perder de vista que la formación de ciudadanía más allá de ser una práctica susceptible de ser ordenada parcialmente por las prescripciones curriculares, se configura articulada a un discurso entretejido de manera profunda al interior del entramado que ha dado sentido a la misión de educar en la escuela mexicana en términos históricos.

Abonando argumentaciones al respecto es necesario no perder de vista que la formación de ciudadanía ofertada hasta ahora por la escuela pública mexicana se ha articulado históricamente hacia la conformación del Estado-nación y no a la democracia propiamente dicha. Cabe mencionar que en nuestro país dicho fenómeno se afianzó durante los siglos XIX y XX a través de la educación, instaurando lo que Bolívar¹⁷ refiere como “la lógica cívica de la formación de ciudadanía”. Lo anterior explica la razón por la cual se ha fomentado un enfoque para inculcar patriotismo e identidad a fin de conformar una ciudadanía nacional, aun en detrimento de la formación de un sujeto ciudadano democrático, objetivo que se convierte en su gran anatema dentro de los horizontes de significación desde donde pueden ser comprendidas las acciones en el campo.

Este mecanismo que convierte a la diferencia en el gran anatema dentro del discurso pedagógico imprime sus huellas en la construcción ideológica que acompaña al “Estado educador” (figura creada por Justo Sierra) a partir de la cual derivan ciertos principios de regulación de la diferencia que, contruidos a partir de las oposiciones entre Estado salvaje-civilizado, ignorancia-conocimiento, atraso-progreso, se plantean la redención de los individuos a partir de la instauración por parte del Estado del derecho ciudadano a través de la educación. La misión de formación de ciudadanía que se desprende desde esta lógica ha llevado a privilegiar los procesos de homogeneización democrática eludiendo el conflicto que supondría el reconocimiento de la pluralidad de perspectivas existentes en nuestra sociedad. En efecto, hace más de 100 años un maestro lo expresó de manera diáfana: “la escuela es la patria en miniatura”,¹⁸ por lo que el “nosotros” que se construye al interior de esa “república escolar” se articula a modos de pertenencia identificante donde el “yo” se vuelve un elemento ausente en la tarea de imaginar la intervención en la cosa pública y de pensar los procesos de relación e interlocución política. El “yo” se diluye en un “nosotros” fusional acorde con los referentes de la cultura política hegemónica, la cual se reproduce cotidianamente a lo largo y ancho de toda la institución escolar. La escuela como institución creada en y para otro tiempo es incapaz de asumir la elaboración colectiva del orden político y, por lo tanto, de reconocer la existencia de procesos de identificación diversos y cambiantes dentro de la sociedad.

Vistas así las cosas entendemos que la problemática de la formación de ciudadanía en la escuela no sólo se reduce a un asunto de orden didáctico, técnico-pedagógico, o de gestión, sino que involucra una dimensión ético-política imposible de eludir cuando ésta se analiza desde el paradigma de la democracia. A esas conclusiones arribamos cuando en una investigación sobre los procesos de configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela, analizamos la constelación de significados que dan sentido a dichas prácticas.¹⁹

A partir del análisis realizado fue posible identificar que el criterio de “ser alguien en la vida a fin de ocupar un lugar”, articulado al de la asepsia de lo “absolutamente escolar” y de “la jerarquía de edad” organizan la experiencia de la formación de ciudadanía al interior del discurso pedagógico local, de tal manera que la diferencia no tiene lugar.

La idea de “ser alguien” es el eje rector que da sentido a las acciones de formación de ciudadanía a partir de un tipo de ideología aspiracional y meritocrática, que como eco de un código de colección²⁰ nos muestra las huellas de un discurso construido históricamente, pero que se reproduce en la escuela estudiada, mostrando su fuerza para ordenar la experiencia de la formación de ciudadanía legítima e impidiendo la legitimación de otros significados relacionados con la noción de sujeto de derecho, tal como se puede mostrar a partir en el siguiente fragmento:

¹⁴ Ibidem, p. 20.

¹⁵ Cfr., Pedro Gómez, Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral, CEE-IFE, México, 1998.

¹⁶ Cfr., Gilberto Guevara, “Paradojas de nuestra cultura política”, en (ojo ojo, poner aquí el nombre del coordinador o editor) Coloquio para el Análisis de las Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas, Instituto Federal Electoral/Secretaría de Gobernación/Secretaría de Educación Pública/Instituto Tecnológico Autónomo de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas, México, 2002.

¹⁷ Cfr., Antonio Bolívar, “La ciudadanía y la escuela pública en el contexto de la diversidad cultural”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, enero-marzo de 2004, México, pp. 15-38.

¹⁸ “Es conveniente designar para ir por la bandera y hacerle guardia, a los alumnos distinguidos de cada grupo, después de hacerles entender que éste es un alto honor que sólo merecen los que se esfuerzan en honrar a su escuela, que es la patria en miniatura, ya sea por su laboriosidad o por su buena conducta”, José M. Bonilla, La escuela mexicana, vol. VI, núm. 18, 1909, p. 302 (tomado de Eduardo Martínez Carrera, Las ceremonias y las fiestas cívico-escolares: Su relación con la enseñanza de la instrucción cívica, 1889-1911, tesis de maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007).

¹⁹ Cfr., Lucía Elena Rodríguez, La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2009.

²⁰ Los códigos de colección nos muestran una representación simbólica del origen del discurso, en este caso de la formación de ciudadanía en la institución escolar. Cfr., (ojo ojo ¿nombre?) Bernstein, Pedagogía, control simbólico e identidad, Morata, Madrid, 1998, p. 42.

Formar a los jóvenes como ciudadanos es que aprendan a respetar a la patria, nuestras instituciones y sus leyes, pero también que participen en el mejoramiento de nuestra sociedad con su trabajo productivo, con su esfuerzo, que puedan integrarse y ser personas de bien, en pocas palabras es ayudarlos a que logren ser alguien en la vida [directora de plantel].

En este modo de definir las intencionalidades de la formación de ciudadanía, encontramos los trazos que delinear el tipo de ciudadanía deseable y los modos de inclusión que ellos propician al interior del espacio localizado de la escuela y que reproducen aquellos legitimados en la sociedad toda. Éstos se definen a partir de la disociación entre ser alguien y ser nadie. En dicha polaridad no se admiten medias tintas y mucho menos existe espacio para la configuración de otro tipo de procesos de identificación ciudadana, remarcando, por el contrario, la existencia de un solo camino que como tal obtura la posibilidad de construcción de cualquier otro posible. En términos políticos, el proceso de adquisición de esta identidad fundamental como síntesis del mito educacional se sostiene en un mecanismo que asegura un horizonte de igualdad formal entre todos aquellos que han logrado “ser alguien en la vida”, pero que excluye a los otros, a todos aquellos que al fracasar en su intento de lograr dicha aspiración, simplemente no son nadie y por lo tanto no tienen derecho a considerarse ciudadanos y mucho menos a exigir su derecho a ser reconocidos como tales.

Esta forma de entender las intencionalidades de la formación de ciudadanía “naturaliza lo arbitrario”, haciendo que las relaciones de poder implicadas en dicha definición desaparezcan al promover la reproducción de un tipo de ciudadanía que, por un lado, legitima la existencia de desigualdades al amparo de dicho mito aspiracional, justificando con ello la reproducción de una sociedad jerarquizada producto de un orden social injusto y, por el otro, cierra los caminos hacia la configuración de otro tipo de identidades ciudadanas que, al reconocerse poseedoras del derecho a ser reconocidos como sujetos de derecho, sean capaces de ejercer la crítica al orden vigente a fin de influir en la transformación de las relaciones injustas prevalecientes en la distribución de los bienes económicos y culturales de la sociedad concreta en la que viven.

Por otra parte, el criterio de “lo absolutamente escolar” se establece como el margen para regular lo permitido de lo no permitido en torno a determinados comportamientos de los alumnos, despojando a los estudiantes de cualquier señal de identidad que denote su diferencia. La importancia de dicho criterio al interior del entramado del discurso pedagógico local radica en que sirve de principio ordenador de la experiencia de la formación de ciudadanía, a fin de sostener el espacio escolar immaculado permitiendo el logro de los propósitos formativos.

La relevancia de dicho criterio como principio regulador de los procesos de formación ciudadana deriva de que actúa despojando a los alumnos de cualquier señal de identidad como condición para desplegar el proceso formativo, abstrayendo las diferencias a fin de convertir a los alumnos en entes iguales, en una especie de “casarón vacío” susceptible de ser modelado a través de la producción en serie que finalizará con un producto estándar. De tal forma podemos afirmar que “lo absolutamente escolar” organiza estratégicamente la formación de ciudadanía en la escuela a partir de lo que podríamos llamar la ideología de la idealidad de la igualdad. Ideología a partir de la cual se justifica la creación y reproducción de un orden aparentemente natural basado en ciertas solidaridades horizontales, que profundizan el plano de lo compartido, excluyendo de manera artificial todo aquello que pueda evidenciar las diferencias, eliminando con ello el conflicto que dicho proceso entraña.

Por último, la jerarquía de edad²¹ se ampara en un complejo argumento relacionado con la diferencia generacional que expresa un modo de razonamiento profundamente invisibilizado que justifica la acción externa sobre el otro, a fin de modelar la subjetividad de los alumnos debido a que estos últimos “no saben lo que quieren”. Este criterio se fundamenta en la percepción de vulnerabilidad del otro, situación que implica una forma de tratamiento de la diferencia como alteridad confiscada. Ahí: “El otro es un sujeto disminuido (menor de edad) frente a un sujeto maduro. Éste ejerce la hegemonía sobre la base de la vulnerabilidad del otro, de su inmadurez”.²²

Este razonamiento legitima el establecimiento de relaciones sociales y culturales asimétricas al transformar la diferencia -cultural y generacional- en desigualdad, asegurando la permanencia de determinados modos de regular los procesos de formación de ciudadanía que, lejos de propiciar que los alumnos se hagan cargo, conlleva la descalificación de cualquier manifestación de diferencia entre ellos al caracterizarlas como mera inmadurez que requiere ser superada.

Tal como podemos ver, la importancia de cada uno de estos criterios es que condicionan de manera relevante el comportamiento de los individuos, al normar las formas de comunicación legítima entre maestros y alumnos, a partir de los cuales se delimitan los márgenes existentes para la negociación de perspectivas, imprimiendo un sentido específico a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos “deben” establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo. En este sentido, dichos criterios actúan como principios de regulación política y cultural de la diferencia dando lugar a la configuración de un determinado modo de ser ciudadano en donde no hay cabida para la diferencia.

En este sentido llama la atención la manera en que las huellas de este discurso de formación de ciudadanía se encuentran profundamente imbricadas dentro de un modo de razonar la formación que, articulado dentro del discurso pedagógico, han pervivido en el tiempo por lo que uno de los grandes retos de la formación de ciudadanía de hoy día se relaciona con la necesidad de influir en la modificación de los organizadores institucionales²³ que de manera tácita pero estratégica hacen que las condiciones de enunciación del discurso pedagógico se sigan articulando a ciertos principios de regulación de la diferencia que a contracorriente de las demandas de una sociedad cada vez más plural, impiden la construcción de un “nosotros” en donde la diversidad de perspectivas puedan ser valoradas y aceptadas aunque no se compartan, en el reconocimiento de todos en nuestra condición como sujetos de derecho. Esa labor es una tarea de largo aliento, pero si no avanzamos en ella tal vez resulte difícil transformar la arquitectura institucional de esta escuela hecha para otro tiempo, a fin de dar cabida a los nuevos signos de nuestra época.

En esta perspectiva consideramos que más allá de los aprendizajes que de manera explícita y directa se organizan a través de la vía curricular, el proceso de formación -en su sentido amplio-, moviliza determinadas formas de identificación ciudadana que sostenidas a partir de ciertos principios que articulan al discurso pedagógico requieren ser desestructurados para introducir otros modos de impulsar la formación de ciudadanía en la escuela.

Estos principios circulan y se reproducen en general de manera subterránea, tácita e imperceptible aunque no sin intencionalidad política al interior del dispositivo escolar, por lo que resulta ineludible ejercer la crítica sobre ellos, a fin de afectarlos en su capacidad de seguir orientando las prácticas de formación de ciudadanía realmente existentes en la escuela. Es por lo anterior que consideramos que la posibilidad de inaugurar nuevas prácticas en la formación de ciudadanía además de contemplar el diseño curricular de propuestas innovadoras en el campo, ha de acompañarse de estrategias decididas que contribuyan al desarme cognitivo y valoral de aquellas creencias estructurantes de un tipo de formación de ciudadanía que, articulado a una idea de ciudadanía nacional, privilegian el desarrollo de prácticas de adoctrinamiento a fin de favorecer procesos de homologación ciudadana en donde el conflicto inherente a la diferencia se vuelve el gran anatema que habrá de ser combatido. Ello implica poner en el centro el reconocimiento y la problematización de los principios que rigen la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela como punto de partida para la construcción de nuevas realidades posibles. Ése es el reto y a la vez la dificultad que habremos de vencer a fin de ir más allá de la idealidad curricular en nuestro campo.

21 “El principio básico en que se funda la escuela para estratificar los grupos es la edad. Por tanto, la estratificación escolar se basa en un principio aparentemente no arbitrario, a diferencia de la relación arbitraria que se produce entre los grupos sociales según la clase social, la raza, la religión o la región. Según la mayor o menor edad de sus integrantes, los grupos de edad de la escuela reciben un tratamiento y unos privilegios diferenciados. Así, los grupos de edad dan origen a estratos jerárquicamente dispuestos de solidaridad horizontal”, *ibidem*, p. 29.

22 Cony Saenger, “Identidad y alteridad en la formación de docentes de lenguas extranjeras”, en Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente*, Pomares, Barcelona, 2005, p. 183.

23 La noción de organizador institucional “significa y refiere a lo instituido, a lo estable, pasa a constituir el núcleo duro, el bastión último de la identidad institucional de los sujetos, al mismo tiempo que la capa protectora de su frontera. Desde tal posición, esta representación se comporta como un organizador de la asignación de significados y papeles simbólicos tanto a la tarea primaria [...] como a las posiciones de los distintos actores”, Lidia Fernández, *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 46.

Tercera parte
**Los jóvenes entre la
incertidumbre y la exclusión**

Los jóvenes frente a los problemas metropolitanos. Crisis territorial y juventud excluida, ¿soluciones o continuidad?

Daniel Rodríguez Velázquez¹

1. Acercamiento inicial: Debatir la juventud

“La juventud no es una enfermedad que se quita con la edad”.² Este tipo de afirmaciones condensa una ideología discriminatoria, excluyente y autoritaria que confunde deliberadamente el ser con el deber ser; toda vez que interpretar lo juvenil en función de la edad conlleva pensar este vasto estrato de la sociedad como una etapa necesariamente temporal, carente de especificidad y negando la juventud como presente para definirlo como lo que deberá ser: adultez. Para nosotros “lo importante no es lo que el joven llegará a ser: un adulto, sino lo que ya es: un joven”;³ esta ideología fincada en los rangos de edad como etapas biológicas a históricas tiene como otro soporte la falaz tragedia juvenil: se perdió la inocencia de la niñez, pero no se tiene la madurez adulta. Esto representa intolerancia y violencia. Al respecto es aleccionadora la siguiente reflexión relacionada con adolescencia y juventud:

[la adolescencia] se liga con personalidad, formación de identidad, y crisis de identidad, es decir, se la ubica casi siempre en déficit, como carencia y problemática. Así, el concepto de adolescencia es una categoría biológica dando importancia a la edad. [...] [la juventud] existe sólo como categoría analítica y construcción cultural ambigua, siendo principalmente una categoría social. Es importante ubicar que existen diferentes tipos de jóvenes, es decir, hay diversos jóvenes asociados a formas de vida y culturas juveniles distintas.⁴

El pretendido conflicto intergeneracional es relativo, pues en los discursos dominantes se omite pensar el adulto como un ser en transición hacia la vejez y que perdió la frescura juvenil; y más allá, no se expone la “crisis infantil” como resultado de una transición hacia la juventud, pero con el saldo de haber perdido el paraíso de ser bebé; en fin, también se omite definir al llamado adulto mayor como aquel que transita a la muerte después de haber extraviado su identidad de adulto a secas. En el fondo el prototipo del ciudadano es el adulto normal, productivo y obediente, preferentemente masculino, exitoso si es posible; la intolerancia en tiempos de crisis y violencia institucionalizada afecta la construcción y consolidación de identidades sometidas a la presión de un deber ser basado en la simulación de una normalidad administrada en la perspectiva de anular la iniciativa social, criminalizando estilos de vida cuasi subterráneos que pugnan por ejercer el derecho a la ciudad.

En la sociedad mexicana actual, la no integración —o la integración— de los y las jóvenes a las estructuras productivas y reproductivas de la sociedad es una de las características que comparte con otros grupos sociales (las mujeres, los de la tercera edad y las minorías étnicas). La particularidad de los jóvenes estriba en que se encuentran excluidos de la posibilidad de configurar por sí mismos sus aspiraciones, deseos y necesidades inmediatas debido a que, entre las atribuciones ideológicas y los valores sociales que se les asigna, se encuentra el que deban estar sometidos a la tutela y control económico y moral de instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, el servicio militar y antes de los problemas de desocupación actual, la laboral.⁵

Es preciso tomar distancia teórica y prácticamente de las nociones académicas e institucionales que conciben a los jóvenes en función de lo que no son: “adultos hechos y derechos”. La intolerancia y la violencia social y del Estado hacia los jóvenes de los sectores populares y, en menor grado hacia los jóvenes de la cada día más reducida clase media, tienen este tipo de soportes ideológicos enraizados en discursos jurídicos, médicos y psicológicos fragmentados, expresión del ejercicio del poder que impone una ideología del futuro cancelando el presente. Así, la institucionalidad burocratizada asume que los jóvenes son el futuro de la nación, evadiendo así reconocer las condiciones de precariedad, marginación, acoso y desesperanza que padece la mayoría de ellas y ellos.

En la zona metropolitana del Valle de México (ZMVM) la quinta parte de la población nacional vive y sobrevive desafiando cotidianamente una compleja y diversa gama de problemas que han rebasado la capacidad de gestión y planeación gubernamental y empresarial, como ocurre en prácticamente todas las ciudades del país. Están caducando el marco jurídico, las formas de organización institucional y los anquilosados procesos de toma de decisiones.⁶ Aunque en el caso del Distrito Federal estamos frente al caso más avanzado a nivel nacional de transición hacia el envejecimiento poblacional, los jóvenes, que aún son la mayoría, enfrentan retos cotidianos en distintos aspectos, entre otros los económicos, ambientales, sociales, laborales, culturales, familiares, sentimentales y políticos, que marcarán tanto su percepción como sus expectativas y posibilidades en el futuro cercano, cuando aún siendo jóvenes serán impelidos a integrarse a un des-orden socioinstitucional.

En coyunturas de agudización de crisis y estancamiento económicos los jóvenes son un sector poblacional particularmente vulnerable, dado que no existen políticas ni ideas en el imaginario de las autoridades para repensar la realidad.

Algunos de los problemas de la uventud que tradicionalmente están más relacionados desde los imaginarios policiacos, mediáticos, gubernamentales y religiosos se basan en percepciones y visiones fragmentadas en ámbitos tales como educación, sexualidad y maternidad, consumo de drogas y alcohol, entre otros. El contexto metropolitano plantea otras cuestiones: el tiempo libre, la inserción en el mercado laboral, la participación en el procesamiento de decisiones, la identidad, la falta de espacios deportivos y de convivencia, incluyendo el derecho al placer.⁷ En la ciudad capitalista se consolidó la sociedad a la par de la familia monogámica, siendo la procreación la base de la “sexualidad estatal”, siendo

1 Doctor en Ciencias Sociales por la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). Profesor en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

FUENTES CONSULTADAS

2 Cfr., Daniel, Rodríguez Velázquez, La autonomía política del Distrito Federal y la tardía gestión metropolitana, en Oliva Fragoso, Silvia (comp.), Agenda pendiente para la autonomía de la Ciudad de México, Cámara de Diputados-LX Legislatura, México, 2009.

3 Juan Antonio, Taguena Belmonte, El concepto de juventud, Revista Mexicana de Sociología, Año 71, núm. 1, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México, 2009, p. 162.

4 Alfredo, Nateras Domínguez, El tianguis del Chopo como espacio público, Ciudades, Núm. 27, Red Nacional de Investigación Urbana, junio-julio, 1995, Puebla, p. 31-32.

5 Martiza, Urteaga Castro-Pozo, Inés Cornejo Portugal, La privatización afectiva de los espacios comerciales por las y los jóvenes”, Ciudades, núm. 27, Red Nacional de Investigación Urbana, julio-septiembre, 1995, Puebla, p.25.

6 Cfr., Daniel, Rodríguez Velázquez, Problemas metropolitanos y alternativas de solución. los jóvenes frente a la ciudad, ponencia presentada en la mesa temática Jornadas Juveniles, organizada por la Escuela Nacional de Trabajo Social-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), XXX Feria Internacional del Libro de la UNAM, México, febrero 23, 2009.

7 Ídem.

relegados el placer y el disfrute; la ciudad disciplina los cuerpos, es productora de subjetividad social; vivirla conlleva “relaciones conscientes e inconscientes con los dispositivos simbólicos y culturales existentes en ella”.⁸

El enfoque que privilegia la inadaptación social como patología juvenil legítima y legaliza la criminalización, y da carácter de verdad absoluta, jurídica y moral al hecho de que la mayor parte de delincuentes de bajos ingresos son jóvenes cuya personalidad es inherente a ese tipo de “actitudes”. La ciudad debe ser pensada y diseñada con otra perspectiva, reconstruyendo el tejido social vulnerado y abriendo puertas para la participación de los jóvenes más allá de las fórmulas burocráticas que solamente reciclan la situación generalizada de desigualdad, exclusión y pauperización. Los jóvenes son hombres y mujeres con derechos y obligaciones.⁹

En este trabajo no pensamos en los jóvenes de las élites económica y política, quienes viven en ínsulas urbanas desde las esferas globalizadas del poder conservador que domina a la sociedad mexicana, sirviéndose de ella para mantener un régimen de privilegios basado en el control de los recursos, de la riqueza socialmente producida, de las mentalidades y de los cuerpos.

Plantear la prospectiva de la juventud metropolitana del Valle de México implica que no la concibamos como “el futuro” de la sociedad mexicana y urbana, sino como el presente, como la expresión directa, clara y contundente del tiempo actual, carente de perspectivas rumbo a una vida mejor. Pensar en los jóvenes como el futuro, desde aquella pregunta vacía de historia y cargada de paternalismo aséptico e insípido: “¿qué les vamos a dejar a nuestros hijos?”. Con excepción de los juniors, cuyas conductas delictivas permanecen impunes y son parte de las inercias del poder dominante en una sociedad polarizada, la mayoría de los jóvenes son vistos por la policía como objeto potencial de razzias, golpes y vejaciones.

Durante el sexenio anterior, el gobierno federal insistió en que una ventaja comparativa de México para ascender en la globalización era el “bono demográfico”, que incluye a la población de entre 15 y 64 años de edad, rango de población por demás demagógicamente definido para efectos de legitimar la explotación de la fuerza de trabajo, pero sobre todo para justificar una retórica carente de sustancia basada en estrechos criterios sociobiologistas matizados a partir del discurso futurista de derecha, que condena al empleo precarizado y degradado a la mayor parte de los jóvenes.

No consideramos los enclaves autosegregados como fortalezas edificadas con sofisticadas medidas de seguridad y protección, donde habitan las élites. Los jóvenes que ahí residen carecen de relación con la ciudad como las mayorías juveniles, de estratos medios y populares, su socialización forma parte de rituales exclusivos, invisibles para el conjunto social dado que forma parte de la transmisión intergeneracional del poder.

2. Imágenes de la metrópoli

La ZMVM es heredera de la legendaria Tenochtitlán, de la llamada por Carlos Fuentes “región más transparente”; es protagonista y escenario, como ciudad que alberga tanto a la capital del país como a los municipios mexiquenses insertos en la vorágine de la metropolización iniciada hace 60 años (en el marco de la destrucción del Anáhuac), de una desmodernización consecuente con los postulados excluyentes de una Revolución mexicana reducida a festejos centenarios por el régimen político aliado con las oligarquías triunfantes en el campo y en la ciudad. En esta megaciudad vive y sobreviven cerca de 20 millones de habitantes y es la segunda más poblada del planeta. Cabe señalar que en las 56 metrópolis del país reside más de la mitad de los mexicanos, equivalente a casi 60 millones de historias personales cotidianas; en tales metrópolis se produce más de 70% del producto interno bruto.¹⁰

En general, las discusiones acerca de los problemas metropolitanos remiten a asuntos definidos desde los imaginarios académicos, institucionales y políticos que no consideran a los grupos etarios. La población es enfocada desde la perspectiva demográfica, no a partir de su existencia. Los temas de coordinación metropolitana en la Constitución, conforme al apartado G de la Base Quinta del artículo 122,¹¹ son: asentamientos humanos, protección al ambiente, preservación y restauración del equilibrio ecológico, transporte, agua potable y drenaje; recolección, tratamiento y disposición de desechos sólidos; y seguridad pública. Tales rubros están contenidos en el Estatuto de Gobierno del D.F.; por otra parte, en la fracción II del artículo 139 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México, se adicionan otras materias: abasto y empleo, coordinación hacendaria, desarrollo económico, protección civil y turismo.¹²

Las industrias fueron motores del crecimiento urbano entre 1940 y 1960 en varias ciudades del país durante la época de mayor expansión de éstas. En los años ochenta el declive industrial y la contracción del mercado interno ocasionado por el deterioro del poder adquisitivo de los salarios¹³ expresaron la crisis estructural del modelo económico mexicano. Como resultado del aumento de la desocupación, la inexistente oferta institucional de seguridad social, el deterioro general de las condiciones de vida y la inestabilidad en el empleo cientos de miles de personas se volcaron a la llamada economía informal mediante el trabajo “por cuenta propia”. Este escenario de fin de siglo muestra la existencia de una urbanización de la pobreza, característica inherente a las megaciudades subdesarrolladas.¹⁴

Lo anterior también ocasionó transformaciones en las colonias donde residía fuerza de trabajo inserta en industrias, comercios y otros giros donde el empleo formal existía. Desde la proliferación de “tiendas” y misceláneas en los propios domicilios para paliar los efectos del desempleo y los bajos salarios, hasta el narcomenudeo más reciente, se han sucedido diversas etapas de resistencia ante la permanente crisis para los sectores populares. Para los jóvenes este proceso ha influido en sus formas de estar y de apropiarse simbólicamente de porciones de la ciudad.

El diseño de las ciudades no considera las necesidades de la población joven. A ello se suman relaciones sociales conflictivas relacionadas con autoritarismo en el hogar y en las instituciones educativas, discriminación, falta de opciones para estudiar y para trabajar dignamente, carencia de espacios para la propia intimidad y para la recreación.¹⁵ La paradoja es que un sector mayoritario, como son los jóvenes, aparece como una minoría que anda en busca de “algo” para afirmarse como socialmente existentes.

⁸ Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes, La organización urbana del deseo, Ciudades, núm. 62, Red Nacional de Investigación Urbana, abril-junio, Puebla, 2004, p. 4

⁹ Cfr., Daniel, Rodríguez Velázquez, Problemas metropolitanos ... op. cit.

¹⁰ Daniel, Rodríguez Velázquez, La reforma metropolitana, en Álvarez Arredondo, Ricardo (coord.), La reforma del Estado en blanco y negro, Grupo Parlamentario del PRD, Cámara de Diputados, Congreso de la Unión-LX Legislatura, México, 2006, p. 219.

¹¹ Cfr., Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Fondo de Cultura Económica (FCE), México, 2006.

¹² Cfr., Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México, SISTA, México, 2000.

¹³ Lucía, Bazán y Margarita Estrada, Imágenes urbanas de la crisis, Ciudades, núm. 27, Red Nacional de Investigación Urbana, junio-julio, Puebla, 1995, p. 15.

¹⁴ Daniel, Rodríguez Velázquez, La reforma metropolitana... op. cit, p. 219.

¹⁵ Cfr., Daniel, Rodríguez Velázquez, Problemas metropolitanos ... op. cit.

No existe planeación con sentido humano, la tecnocracia y las poderosas corporaciones inmobiliarias, automotrices, comerciales y otras más han logrado hacer de la metrópoli el resultado de sus aspiraciones de dominación económica y simbólica. Contaminación y devastación ambiental, pérdida de bosques y ríos, congestionamientos viales permanentes, precariedad laboral y habitacional, transporte público deficiente, escasa y pobre promoción deportiva y cultural son algunas expresiones del tipo de ciudad resultante de ese proceso basado en el lucro y la especulación.

Por la escasez artificialmente inducida de opciones de estudio y para acceder a un empleo “decente” (como lo sugiere la Organización Internacional del Trabajo en términos de garantizar una vida digna), resulta más complicado democratizar a la sociedad con una perspectiva transgeneracional lo que, entre otras implicaciones, plantea la nula posibilidad del desarrollo sustentable como construcción compartida del futuro.¹⁶

No debemos olvidar las diferencias de clase, étnicas, de ingreso, las relaciones políticas y familiares que conforman el universo juvenil metropolitano.

La violencia en las relaciones de pareja, en las escuelas y en los propios grupos de jóvenes, forma esta parte de la violencia estructural de la propia sociedad mexicana y metropolitana, donde la impunidad, la arbitrariedad y la desconfianza en las instituciones conforman la normalidad institucionalizada, de la cual se pretende inculpar a los jóvenes.

uno de los elementos principales de la experiencia de ser joven, en la actualidad, es sobreponerse al anonimato de las grandes urbes, dejar huellas, ser reconocido en su existencia. Es decir, poder reconocerse como sujeto, tener una identidad [...] Se culpabiliza a los jóvenes por todos los males de la sociedad, la drogadicción, la violencia, la delincuencia; sin embargo, las limitaciones que tienen los jóvenes son las limitaciones de la ciudad de hoy, sea el inmediatismo, la espontaneidad, esa falta de pensar en la prospectiva de la sociedad como un todo.¹⁷

Más que en una brecha generacional, estamos frente a un escenario multidimensional en el cual transitamos al SIGLO XXI sin resolver asuntos pendientes del SIGLO XX (trabajo, tierra, libertad, justicia), que se acumulan y tienen mayores efectos en los jóvenes, sobre todo para las mujeres.

La ciudad es sinónimo del mundo adulto, por ello el orden social urbano significa la restringida tolerancia a la diversidad representada por las juventudes, dado que en la concepción político-institucional se entiende a los jóvenes en oposición a los adultos, como si se tratara de una contradicción inherente a la sociedad, misma que debe ser atendida bajo dos ejes de política: disciplinar desde la perspectiva policiaca, mediante acciones basadas en la “tolerancia cero” o en distraer y ofrecer opciones culturales asépticas, mientras llega el momento de la adultez (“de sentar cabeza”).

nos encontramos ante una cultura oficial que representa a la juventud como una unidad homogénea que disfruta, hace deporte y se junta con amigos, una cultura que se articula en torno a productos importados carentes de contenido social y una pequeñísima resistencia sociocultural que busca anteponerse alboom oficial.¹⁸

Amor y odio

El panorama de exclusión y degradación social padecida por la juventud mayoritaria se expresa en lo que poéticamente advertía Efraín Huerta hace varias décadas:¹⁹

¡Los días en la ciudad! Los días pesadísimos
como una cabeza cercenada con los ojos abiertos.

Estos días como frutas podridas.

Días enturbiados por salvajes mentiras.

Días incendiarios en que padecen las curiosas estatuas
y los monumentos son más estériles que nunca.

Ciudad tan complicada, hervidero de envidias,
criadero de virtudes desechas al cabo de una hora,
páramo sofocante, nido blando en que somos
como palabra ardiente desoída,
superficie en que vamos como un tránsito oscuro,
desierto en que latimos y respiramos vicios,
ancho bosque regado por dolorosas y punzantes lágrimas,
lágrimas de desprecio, lágrimas insultantes.

Te declaramos nuestro odio, magnífica ciudad.

A ti, a tus tristes y vulgarísimos burgueses,
a tus chicas de aire, caramelos y films americanos,
a tus juventudes ice cream rellenas de basura [...]

[Fragmento de Declaración de odio.]

Ciudad que llevas dentro
mi corazón, mi pena,
la desgracia verdosa
de los hombres del alba,
mil voces descompuestas
por el frío y el hambre.

Cuando llegas, rezumando delicia,
calles recién lavadas
y edificios cristales,
pensamos en la recia tristeza del subsuelo,
en lo que tienen de agonía los lagos
y los ríos [...]

[Fragmento de Declaración de amor]

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Lourdes, Farías, El desafío de construir empoderamiento juvenil, Ciudades, Núm. 63, Red Nacional de Investigación Urbana, julio-septiembre, Puebla, 2004, p. 50.

¹⁸ Ídem. p. 49.

¹⁹ Cfr., Efraín, Huerta, Poesía completa, Martí Soler (comp.), Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

3. Cabos sueltos

Sexo, maternidad temprana, consumo de alcohol y droga, violencia en el noviazgo son las materias más recurrentes de los diagnósticos tradicionales con que las instituciones gubernamentales y diversos sectores sociales generan una visión parcial acerca de los jóvenes. El diseño de políticas y programas con base en la información resultante carece de una perspectiva integral, por estar basado en prejuicios y una conceptualización que, como veremos, desatienden las causas de los problemas sociales que afectan a la juventud, misma que es presentada como responsable de tales problemas. Debemos preguntarnos por qué no se incluyen otros aspectos: rechazo de la educación media superior y superior, empleo precario e inestable, ingresos magros, degradación de la vida cotidiana, discriminación, precariedad habitacional, la vida peatonal acosada, la falta de opciones culturales y deportivas. Es claro que el subdesarrollo, la corrupción, la pobreza masificada, el deterioro ambiental, la especulación inmobiliaria y financiera como métodos de organización económica destructiva de las potencialidades sociales subyacen en la deliberada negación que no reconoce estas otras dimensiones de la realidad juvenil, lo que además permite responsabilizar a los mismos sectores populares y las masas urbanas de la disputa encarnizada de lo que va quedando de las ruinas urbanas de la pulverizada modernidad mexicana en los barrios y los espacios públicos convertidos en territorios polarizados.

Los jóvenes vagan por las ciudades, me refiero a los jóvenes que no forman parte de los juniors herederos de los privilegios imperantes que son un reducido estrato sin contacto con la ciudad.

La ciudad se caracteriza no solamente por ser escenario y protagonista al mismo tiempo de procesos económicos, sociales y políticos, también es donde se presenta una vorágine constructiva, donde los equipamientos del poder y de la desigualdad se manifiestan contundentes.

Datos, datos: Diagnósticos tradicionales

En 2005 la población nacional de 15 a 24 años ascendía a poco más de 19 millones (9.4 millones de hombres y 9.8 millones de mujeres), representando 18.41% del total nacional, que superaba los 103.2 millones. Lo anterior se da en el contexto de la transición demográfica, con tendencia al envejecimiento de la población en las próximas décadas, además de formar parte del llamado “bono demográfico”, esto es, la existencia de un vasto contingente de personas en edad laboral, del cual 26% vive en unión libre o está casado y 44.3% no asiste a la escuela²⁰ (la mayor parte decidió ya no ir ante la necesidad de trabajar).²¹ En 1990 los hogares con jefatura femenina representaron 15.3%; en 2000 aumentaron a 18.7%; en el D.F. la proporción asciende a 23.2%,²² esto significa que las familias se diversifican.

Tomando como base el rango de 15 a 29 años, a nivel mundial se reporta que la estructura poblacional mexicana se ubica en los procesos transitorios de los países subdesarrollados en franco proceso de urbanización metropolitana, con más de 26%, comparado con 27% de Ecuador, 31% de Kenia, 20% de los Estados Unidos y menos de 18% en el caso de Alemania. Lo anterior tiene estrecha relación con el porcentaje de población urbana, que en México es de 77%, en Kenia es de 21%, en Ecuador de 64%, en los Estados Unidos de 81% y en Alemania es de 75%; por otra parte, la edad promedio en los países muestra la diferenciación demográfica:²³ Kenia, 18 años, Ecuador y México 24, Estados Unidos 36 y Alemania 42.²⁴

Existen diferencias de género respecto al nivel de escolaridad,²⁵ ya que a pesar de que en los últimos años ha disminuido la brecha de quienes acceden a estudios universitarios, aún los varones tienen mayor posibilidad de incorporación, situación diferente en los niveles referidos a estudios técnicos y de normal superior, donde las mujeres tienen mayor presencia, aunque en el medio rural es prácticamente nula la presencia de mujeres estudiando. La UNESCO²⁶ señala que México se encuentra entre los países con más alta tasa neta de matriculación en primaria (98 por ciento) en un rango similar a países como Argentina, Japón, Australia y Francia, superando a los países africanos. Pero no ocurre lo mismo en la tasa correspondiente a secundaria (70%), inferior a Argentina (74%), Japón (99%), Australia (87%) y Francia (99%). Durante 2008 las tres principales instituciones de educación superior (UNAM, UAM e IPN) rechazaron a cerca de 200 mil jóvenes; a nivel nacional solamente 10.5% de los jóvenes en edad escolar, es la tasa más baja de matriculación en el nivel superior, muy por debajo de otros países de la OCDE, cuya matrícula es superior a 40%. Además hay deserción en prácticamente todos los niveles del sistema educativo.

Tenemos, para vergüenza nuestra, cerca de 33 millones de personas, hombres y mujeres mayores de 15 años en rezago educativo, o sea que no terminaron la secundaria, o la primaria, o son analfabetos. Pero, por otra parte, y más grave, lanzamos a la nada, al fracaso, a cerca de seis millones de jóvenes de 16 a 19 años de edad, cada tres años.²⁷

De ocho millones de personas con edades entre 15 y 19 años solamente estudiaban en 2004 aproximadamente cuatro millones; es una cobertura de bachillerato de 50%. Además, del total que ingresan al ciclo de bachillerato, 40% desertan por razones económicas o “porque no les gusta”, porque la situación de pobreza es decisiva, esto es, de cinco que ingresan solamente tres terminan; “sumando un ciclo de tres años, dejamos de atender a unos seis millones de jóvenes”, pero “si la deserción se redujera a la mitad, en el bachillerato habría que atender a cerca de un millón de jóvenes menos cada tres años. Y si eso pasara en secundaria, entrarían al rezago 400 mil jóvenes menos y estaríamos en camino de aminorar el rezago educativo”.²⁸

Respecto al consumo de bebidas alcohólicas o “espirituosas”, las más recientes encuestas nacionales de adicciones indican que entre los adolescentes ubicados de 12 a 17 años (inferior a la edad legalmente establecida para adquirir este tipo de bebidas, 18 años) cerca de 25% del promedio nacional lo han hecho en alguna ocasión, proporción que se eleva a 35% entre varones residentes de zonas urbanas (18% en áreas rurales) y 25% entre las mujeres urbanas (10% en áreas rurales). Este tipo de consumo, ligado a formas de convivencia y de “pasar el rato” es predominantemente urbano y metropolitano, si bien no se traduce por sí mismo en indicador de adicción. La dependencia es mayor entre los jóvenes del deprimido campo mexicano. Beber no es el problema, sino el contexto macro y personal en que el trago llega al ser individual, en una “cultura de tolerancia”. En dichas

20 Cfr., Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), II Censo de Población y Vivienda 2005. Aguascalientes.

21 Cfr., Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007. Resumen ejecutivo, México, julio 22, 2008.

22 Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Primer domingo de marzo, día de la familia mexicana, México, marzo 7, 2005, tomado de: www.inegi.gob.mx (fecha de consulta: abril 17 de 2009).

23 Fondo de Naciones Unidas para la Población (FNUAP, por sus siglas en inglés), Estado de la población mundial 2007, 2008, tomado de www.unfpa.org (fecha de consulta: octubre 08).

24 United Nations (UN), World Population Prospects: The 2006 Revision Population Database, 2007, tomado de: www.unfpa.org (fecha de consulta: febrero 20 de 2009).

25 Cfr., Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), II Censo de Población... op. cit.

26 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming inequality: Why Governance Matters, UNESCO/Oxford University Press, 2009, tomado de: www.unesco.org (fecha de consulta: enero 28 de 2009).

27 Roger, Díaz de Cossío, Jóvenes: educación y violencia, Este País, Núm. 216, México, marzo, 2009, p. 20.

28 Ídem. p. 20-22.

encuestas se ha concluido que el consumo de drogas tiene una estructura similar, dado que la frecuencia es mayor entre los hombres, sobre todo en los estados norteros y del centro del país (el consumo es mayor en el grupo de 18 a 34 años que en el grupo de 12 a 17 años), en proporción de cuatro varones por cada mujer.²⁹ En este caso el mayor consumo se observa en zonas urbanas.³⁰

Entre 2002 y 2008 aumentó en 30% el número de personas que han consumido droga alguna vez; sin embargo, el grupo de mujeres de entre 12 y 15 años se incrementó en 600% en el mismo periodo, a un ritmo superior al observado entre los hombres, aunque en números absolutos existen más varones consumidores. En términos generales, en el grupo de 12 a 17 años la marihuana es la más consumida, seguida de la cocaína. La edad de inicio es de 14, 15 y 16 años, respectivamente. La Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (dependiente de la ONU) reportó en su informe más reciente sobre la situación de las drogas que de 2002 a 2008 se duplicó el consumo de cocaína en México, y que la edad promedio de inicio del consumo ha descendido a la edad de ocho años. Se ha “democratizado” y abaratado la oferta; las estrategias de los proveedores han abierto nuevas rutas, destacando el abasto al menudeo a bajo costo (antes era prohibitivo el precio del gramo de cocaína). En los Estados Unidos el consumo de marihuana y cocaína es mayor, pero no es consuelo alguno.³¹

La distribución y comercialización de las drogas se ha diversificado, y los adolescentes de entre 12 y 17 años tienen, por ejemplo, mayor probabilidad de consumir marihuana que quienes han alcanzado la mayoría de edad. A diferencia de los drinks, las drogas forman parte del universo penalizado en el orden jurídico y moral hegemónico.³²

En cuanto a las experiencias sexuales tenemos que más de la mitad de los jóvenes ha tenido este tipo de vínculo, teniendo su edad de inicio entre los 15 y los 19 años. La mayor parte (82.1%) tiene conocimiento de la existencia de dispositivos y procedimientos anticonceptivos, pero una proporción importante no los utilizan (de 82.1% señalado los utilizan seis de cada 10; los varones a razón de 70.4% y solamente 53.9% de las mujeres). La mayor probabilidad de contraer enfermedades de transmisión sexual se presenta, según la OMS, en jóvenes de entre 15 y 30 años.³³ Es necesario formular otros diagnósticos que reconozcan los sentimientos y las emociones, no solamente la parte fisiológica y de higiene; ello implica superar los enfoques burocrático-institucionales, inscritos en la moralista y tradicional “fragmentación sexual de los espacios”, que segrega la libertad al imponer modelos de espacios públicos para la socialización masculina y privados para la interiorización femenina.³⁴ Cuando se cuestiona la sexualidad juvenil se pretende ocultar que la erotización de las ciudades resulta de la diversidad sexual, el deseo deja de ser pensado en singular para convertirse en plural.

Los partos de madres adolescentes menores de 20 años³⁵ representan en los últimos años más de 17% del total de nacimientos registrados en el país (en 1990 fue de 18% y en 2007 de 17.8%). Al comparar este dato por entidades federativas observamos que en Chiapas es superada la media nacional, por encima de 19%, mientras que en el D.F. se mantiene cercano a 15% y el Estado de México ligeramente por debajo del promedio. Esta situación prevalece entre los sectores que padecen precariedad, exclusión y marginalidad por lo que el primer nacimiento no ocurre en las mejores condiciones de desarrollo social, familiar y personal. Considerando el nivel de escolaridad, tenemos que en 2007 74.5% de las madres chiapanecas (en total hubo más de 137,000 nacimientos) se ubican entre la nula escolaridad, la primaria incompleta y la primaria terminada, mientras que en el D.F. estas tres categorías representan solamente 13.9% (respecto a más de 163,000) del total y en el Estado de México 29.1% (de un total que superó los 335,000 nacimientos). El bajo nivel de estudios va ligado con patrones de nupcialidad y maternidad tempranas, ya que predominan uniones a los 18 años de edad, y al año siguiente nace el primer descendiente. Una de cada seis embarazadas tiene menos de 19 años. Hay mayores riesgos a la salud (morbilidad y mortalidad) y una vida en pareja precaria con reducida convivencia amorosa,³⁶ lo cual se complica en contextos de crisis socioeconómica.³⁷ Es relevante el hecho de que entre parejas en las que el varón es menor de 30 años prevalece la forma de organización donde sólo trabaja él, con 72.3%, superior a lo observado en parejas entre 30 y 39 años, con 64.7% y de 50 y más años, con 52.9%.³⁸

El enfoque demográfico afirma que la demanda de vivienda derivada de la formación de nuevos hogares está determinada por dos factores: tasa de crecimiento poblacional y la estructura de la pirámide de edades,³⁹ señalando que tal demanda es mayor que la tasa de crecimiento poblacional a pesar del descenso de la tasa de natalidad. Además, es sabido que el mayor crecimiento de la demanda se da en grandes ciudades y en ciudades de la frontera norte; la edad promedio nacional en 2004 era de 22 años, siendo el segmento de edad que crecerá con mayor rapidez hacia el año 2020 el de 25 a 50 años; con base en estas consideraciones el gobierno federal ha proyectado que el promedio anual de nuevas familias será de 700,000 a 800,000 entre 2004 y 2020.⁴⁰ Lo que Beteta y el CIDOC/JCHS/CONAFOVI omitieron reconocer es la insolvencia de los jóvenes para contraer créditos hipotecario-especulativos, de tal modo que en 2007 inició la crisis hipotecaria mexicana, disfrazada un año antes con la venta de cartera vencida por parte del Infonavit, perjudicando a decenas de familias muchas de ellas compuestas por jóvenes, que son el sector más vulnerable frente a las políticas hipotecarias del gobierno federal.

4. De las pandillas a las tribus

Durante varias décadas los jóvenes, mayoritariamente los varones, se atrincheraban en el microterritorio, en el barrio, la cuadra, en el espacio comunitario desde un clasismo-localismo defensivo con agresividad ante los paisanos-extranjeros que osaran poner un pie en la zona exclusiva; algunos ejemplos en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX son: los nazis en Portales, los panchitos en Santa Fe y las bandas unidas en varias zonas. En los últimos 10 años hay un cambio parcial, aún existen núcleos con una identidad territorial, pero hay una transición hacia las tribus itinerantes —emos, darketos, punketos y graffiteros, entre otros—, nuevas formas de identidad: de las pandillas locales a grupos transterrados, confrontados entre sí en algunos casos (la agresividad punk contra la pasividad emo). La vivencia que implica desafiar el peligro asume riesgos desde pretendidos

29 Cfr., Consejo Nacional contra las Adicciones (CONADIC), Encuesta Nacional de Adicciones 2002. Tabaco, alcohol y otras drogas. Resumen ejecutivo, Secretaría de Salud/INEGI, México, 2003.

30 Cfr., Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), Salud sexual y reproductiva: embarazo adolescente, México, 2007.

31 Cfr., Cruz Martínez, Ángeles, “Elevada disposición de drogas y aumento en el número de adictos”, *La Jornada*, México, 19 de septiembre, 2008.

32 Cfr., Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), Salud sexual... op. cit.

33 Ídem.

34 Pacheco Ladrón de Guevera, Lourdes (2004), La organización urbana... op. cit, p.3

35 Cfr., Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), Encuesta nacional de violencia... op. cit.

36 Cfr., Vicente, Díaz Sánchez, El embarazo de adolescentes en México, Gaceta Médica de México, Vol. 139, Supl. 1, julio-agosto, México, 2003.

37 Cfr., Carolina, Gómez Mena, estancado en prevención de embarazos en adolescentes, *La Jornada*, México, 26 de septiembre, 2008.

38 Cfr., Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Primer domingo de marzo... op. cit.

39 Ignacio, Beteta, Vivienda y crédito hipotecario en México, *El Economista y Centrourbano*, México, 2004, p. 11.

40 Centro de Investigación y Documentación de la Casa, Joint Center for Housign Studies-Universidad de Harvard y Comisión Nacional de Fomento a la Vivienda (CIDOC/JCHS/CONAFOVI), El estado de la vivienda en México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, 2004, p. 13.

excesos en la sexualidad, la droga, el trago. Se construyen redes subterráneas y lo distintivo del cambio es que decenas de miles de jóvenes mexicanos ya no piensan como hace 20 años en la esperanza de un mejor futuro, y en este SIGLO XXI codifican el futuro como algo inexistente.

A manera de ejemplo, el lenguaje juvenil cambia los nombres de diversas zonas; Iztapalapa es llamada Iztapalacrapor los propios jóvenes, Ecatepec es Ecatepunk y Nezahualcóyotl es Nezahualodo.

Hay sucesión de prácticas colectivas juveniles. De los cholos del sur de Los Ángeles, y los taggers en Nueva York y Los Ángeles, cuyo origen se remonta más de tres décadas; en el segundo caso era importante manifestarse gráficamente en espacios casi inaccesibles para el creador pero visibles para los transeúntes; se trata de una tendencia a generar movimientos culturales juveniles emergentes.

estos jóvenes rompen aquel círculo vicioso que mantenía las manifestaciones culturales juveniles encerradas en los barrios marginales, como característica propia de los ghettos urbanos. Buscan apropiarse de la ciudad (su ciudad, también), saltando cualquier tipo de barrera, burlando cualquier tipo de vigilancia.

La práctica del graffiti más allá de las bardas del barrio propio, junto con estilos de música definidos, formas de bailar y otros referentes culturales, tienen sus orígenes en un movimiento cultural surgido en los barrios negros por parte de jóvenes que se negaban a participar en el proceso de “guetización” de sus ciudades.⁴¹

En el caso de las ciudades mexicanas, las experiencias de apropiación juvenil de espacios públicos chocan con el gobierno, tanto por las diferentes concepciones del derecho a la ciudad como por la ilegalidad de “invadir” espacios públicos (calle, camellón, parque, plaza) y privados (bardas, inmuebles abandonados). Las autoridades no sólo fiscalizan y ordenan, sino que también pretenden desaparecer, cancelar y prohibir, por contradecir

el orden jerárquico de la vida pública que asigna a los jóvenes, pensados homogéneamente, ciertos espacios de diversión y formas de expresión de acuerdo a las características de una urbe pensada, usada y ordenada por una adultocracia renuente a reconocer derechos de los jóvenes y dispuesta sólo a vigilar sus obligaciones. Si estamos de acuerdo en que la práctica democrática engloba derechos y obligaciones, entonces esta reducción de la ciudadanía juvenil a sólo las obligaciones nos habla de los procesos antidemocráticos que enfrentan algunos jóvenes que no encajan en el modelo de juventud que se reproduce socialmente. Muchas de las descalificaciones y estigmas reproducidos socialmente, no sólo por las autoridades, hacia este tipo de expresiones juveniles en Guadalajara, no son sino un respuesta ideologizada, anclada en el conservadurismo más rancio, para “sacar” a los jóvenes de las calles, las plazas, los parques y encauzarlos a un futuro de “ley y orden”.

la falta absoluta de interés por comprender éstas y otras expresiones juveniles, no sólo redundante en una actitud paternalista que ve a esos jóvenes como “niños traviesos” a los que hay que controlar y cooptar. Además, y cuando sus “travesuras” se “desbordan”, la represión aparece como la respuesta que enfatiza la nula aceptación de valores morales diferentes a los propuestos por el gobierno, dejando claro que fuera del orden establecido no hay lugar para la vida y convivencia grupales en el espacio público de la ciudad. Las prácticas de convivencia igualitaria que permite la toma de decisiones sobre los procesos urbanos, se percibe como una verdadera “amenaza” a los principios y normas de las autoridades en pos de una jerarquización insoslayable de la vida pública, en la que se niega el acceso al disfrute colectivo y a la convivencia urbana.⁴²

A pesar de lo anterior tenemos una contradicción pues tal condición de subordinación en la mayoría de los ámbitos y dispositivos de socialización no ha sometido a los jóvenes, ha implicado la creación de redes horizontales sin el control emanado de las instituciones “adultas”.

Los jóvenes son un grupo social que establece una intensa relación con el espacio, cuando no hay posibilidades de acceder a un espacio privado propio; se apropian simbólicamente de algunos espacios públicos compartiendo música, signos, valores, códigos y símbolos propios, creando así una territorialidad específica y temporal sin que ello implique un conflicto mayor con la sociedad “adulta” a cambio de cierta tolerancia.

En el espacio público regularmente no se negocia el acceso, es decir, todos los que lo deseen pueden tener acceso o entrar. En este sentido, el escenario público considerado es aquel en el cual los jóvenes concurren libre y frecuentemente, y al hacerlo suyo, se apropian simbólicamente de él.⁴³

sin espacio privado propio [...] con un exceso de tiempo libre por falta de empleo, los jóvenes se han apropiado históricamente de los espacios públicos de la ciudad para construir su precaria identidad social. Para ello, transforman los espacios “públicos” en “privados”, a través, de compartir modas, signos, música, normas y valores, dentro de sus relaciones de amistad.⁴⁴

Hay una búsqueda por encontrarse con alguien similar o semejante a sí mismo. Los jóvenes se reúnen en pequeños grupos y subgrupos, construyendo identidad colectiva; convergen pluralmente, diversos; la temporalidad se define por la inmediatez, “la vida cotidiana está atravesada por la fugacidad”.⁴⁵

La experiencia juvenil desde el análisis cultural de los territorios involucra el estudio de las diferencias, que a partir de las discusiones sobre la posmodernidad contribuyeron a dar mayor importancia a la particularidad y la diferencia; se vislumbra la cultura “como un conjunto de diferencias que se vinculan, relacionan y/o articulan”.⁴⁶

La ciudad encuentra su expresión, especialmente, en sus manifestaciones tanto políticas como lúdicas o festivas, casi desde la colonia, y en sus reuniones a cielo abierto⁴⁷. Los cambios principales están relacionados con la crisis política, social y económica y además con la correspondiente inseguridad ciudadana.⁴⁸

En los territorios urbanizados los jóvenes enfrentan diversas formas de segmentación. Ahí se observa que los procesos de inclusión/exclusión “suelen estar determinados por las distintas capacidades económicas” y por la carencia de espacios suficientes para las distintas manifestaciones culturales de los jóvenes.⁴⁹

Lo anterior permite comprender el proceso de expansión juvenil de las pandillas a las tribus itinerantes en la metrópoli, que rebasan la territorialidad local para estar en la ciudad, donde hay posibilidad de insertarse, así sea temporalmente, en una forma de nomadismo circular, donde transportarse es una experiencia cada vez más desgastante ya que los tiempos de los recorridos para la mayoría de los jóvenes superan las dos o tres horas diarias para ir a diversos lugares de convocatoria: conciertos musicales doquier la urbe, antros, la glorieta del Ángel de la Independencia en futbolera religiosidad, la glorieta del metro Insurgentes, la Alameda Central los domingos, el tianguis de El Chopo, algunos centros comerciales, los juegos de fútbol (sobre todo de los equipos “Pumas” o “Águilas”, cuyos porristas configurados en torno a la “Rebel” y la “Monumental” son jóvenes conversos en equivalentes a las “barras” argentinas). Los menos, rumbo a las escuelas públicas de nivel bachillerato y universitario o a bibliotecas y museos. La juventud es una construcción cultural, no una maldición o bendición etarias.

41 Rogelio, Marcial, Toma clandestina de la ciudad: taggers, skatos y okupas, Ciudades, Núm. 63, Red Nacional de Investigación Urbana, Puebla, julio-septiembre, 2004, p. 32.

42 Idem. p. 36.

43 Alfredo, Nateras Domínguez, El tianguis del Chopo..., op. cit. p. 30.

44 Martiza, Urteaga Castro-Pozo, e Inés Cornejo Portugal, La privatización afectiva de los espacios..., op. cit. p. 25.

45 Alfredo, Nateras Domínguez, El tianguis del Chopo..., op. cit. p. 33.

46 Blanca Rebeca, Ramírez, Paradigma de la multiculturalidad: posturas frente al territorio, Ciudades, Núm. 65, Red Nacional de Investigación Urbana, Puebla, enero-marzo, 2005, p. 10.

47 Las negritas son de la autora.

48 Celia, Guevara, Ciudad, multiculturalidad y la construcción de nuevos imaginarios urbanos, Ciudades, Núm. 65, Red Nacional de Investigación Urbana, Puebla, enero-marzo, 2005, p. 31, 32.

49 Ricardo, García López, La música como construcción de la identidad, Ciudades, Núm. 63, Red Nacional de Investigación Urbana, Puebla, julio-septiembre, 2004, p. 17, 18.

El fortalecimiento de la sociedad civil, en el marco de la presunta “democratización de la sociedad”, ha contribuido a consolidar distintas identidades locales “que buscan mejorar sus condiciones de vida, sin dejar de reproducir sus formas de identificación, organización, expresión y convivencia; aun cuando, [...] ello signifique ser ciudadano sin dejar de ser joven (o, tal vez mejor, ser joven y ser ciudadano)”.⁵⁰

La identidad se estructura mediante complejos procesos de identificación/no identificación por parte de los sujetos sociales, por lo que puede materializarse o desaparecer rápidamente.

Los jóvenes, entre otros actores sociales, han buscado en diferentes identidades culturales los referentes simbólicos que mejor expresen sus temores y hallazgos, sus certezas y carencias, sus expectativas, su presente y antecedentes [...], su ser y estar en sociedad. Para muchas de las culturas juveniles de los últimos años, la ciudad representa el ámbito de acción e interacción cotidianas, y la construcción de espacios y procesos de asimilación y disenso hacia las estructuras sociales establecidas. A veces mediante manifestaciones claramente políticas, otras veces mediante actividades de ocio y diversión, y no pocas veces a través de procesos de aislamiento y de desmarraje.⁵¹

5. El derecho a la ciudad y los jóvenes

En el caso del Distrito Federal se ha insistido reiteradamente que la democracia representativa ampliada es un componente de autonomía política respecto al régimen presidencialista mexicano; por otra parte, se piensa que la representación vecinal territorial podría ser una solución a la falta de incidencia ciudadana en la toma de decisiones y en la etérea planeación urbana, además de que al adicionarse elementos de la democracia participativa (referéndum, plebiscito e iniciativa popular) se consolidaría una gestión democrática más efectiva. Más recientemente, y en un marco de referencia de mayor amplitud, el discurso de la *governance*, referida al buen gobierno con participación social, incluye la descentralización,⁵² lo que no resuelve el dilema entre descentralizar administrativamente o descentralizar hacia la sociedad.

La idea de orden urbano está acompañada de la preocupación institucional de recurrir a una diversidad de mecanismos disciplinarios para imponer la normalidad, lo que afecta sobre todo a los jóvenes cuya participación es importante en calidad de votantes.

La ciudad deviene en espacio de lucha por la supervivencia. Como expresión de la modernidad, la ciudad

Es el lugar privilegiado para realizar la promesa civilizatoria central de la modernidad cifrada en claves de “libertad y felicidad para todos”. Libertad, igualdad y fraternidad constituyen los aspectos centrales de un contrato social que tiene como operador al “sujeto de la voluntad”, fundamentada en la razón [...].

[...] la ciudad hoy, ha devenido en un lugar donde el individuo se siente un extraño con respecto no sólo al entorno y al Otro, sino, también con respecto a sí mismo. En vez de igualar, la ciudad ha homogeneizado al hombre metiendo en el saco del anonimato a todo el mundo. Las ciudades tienden a ser grandes concentraciones de población amorfa y sin ninguna referencia [...].

El proceso urbano ha devenido en [...] desocialización por el carácter bárbaro que las ciudades asumen. Mercado, lucha por la supervivencia, masificación, contaminación, circulación masiva de vehículos, alienación; [...] violencia [...]. En vez de fraternidad y solidaridad, las ciudades se han conformado como inmensos campos de batalla en donde todos los días hay que luchar [...] para poder sobrevivir [...]. El intercambio mercantil, la producción para el mercado y el goce-consumo de lo producido, constituyen, en la actualidad, las motivaciones fundamentales que movilizan a los habitantes de las urbes contemporáneas [...].

[...] todas las ciudades contemporáneas, para estar modernizadas, deben de tener grandes edificios, centros comerciales gigantescos, grandes volúmenes de vehículos.⁵³

Un problema es que la gestión política en América Latina es monopolizada por el Estado, dado que la sociedad civil no existe como “sujeto-actor”; esto es herencia cultural del absolutismo de la colonización española. Al confluir la irrupción hegemónica de la televisión con el neoliberalismo en su dimensión ideológica promotora del individualismo, las masas se repliegan a “espacios privados-domésticos”.⁵⁴ Por ello:

El regreso a lo social como campo de lucha y construcción de espacios públicos, es el “gran viraje” estratégico de un cambio epocal que, en estos momentos, podría ser la transición desde el contexto de la Política, entendida como simple lógica de poder-dominación-sumisión, a los predios de una Política definida como ingeniería de construcción de un modo de vida realmente civilizado.

Significa el planteamiento de un nuevo “contrato social que, en vez de celebrarse entre el ciudadano y el Estado, exclusivamente, sea más bien entre los ciudadanos entre sí y luego, como poder colectivo, entre los ciudadanos y el Estado.⁵⁵

En el ámbito de la ciudad,

Se supone que todo ciudadano tiene el derecho de acceder a los servicios públicos y urbanos que ofrece la ciudad; no obstante, este derecho se ve trastocado por la impunidad, la extorsión, la negligencia, el abuso, la corrupción, la arbitrariedad, la ineficiencia e insensibilidad de la mayor parte de los llamados “servidores públicos” que operan en nuestro país.⁵⁶

Hacer ciudad no es asunto exclusivo de aplicar los programas urbanos; principalmente implicaría que los usuarios que transforman los espacios mediante diversas prácticas, puedan identificarse y apropiarse de los espacios. Hay “identidades emergentes”, tanto de quienes luchan por un lugar para vivir como de quienes pugnan “por el reconocimiento de su pertenencia a la ciudad; lo cual está íntimamente relacionado con el derecho a la ciudadanía”,⁵⁷ tal es el caso de los jóvenes.

En la Ciudad de México estamos frente a un proceso de privatización de los espacios públicos. Se observa una contradicción entre prácticas institucionales que buscan imponer una normalidad burocratizada y el reclamo de la sociedad civil por hacer valer sus derechos. Habitar la ciudad no es sólo uso y apropiación del espacio (privado) de la vivienda, del lugar donde se reside; supone también uso, apropiación y disfrute de otros espacios (trabajo, consumo, transportación, esparcimiento y recreación, etcétera).

Los servicios públicos para comer, beber, bailar, conversar, escuchar música y entablar nuevas relaciones están en su mayoría “cooptados” por el mercado y funcionan bajo una lógica que poco tiene que ver con la interacción social entre “diferentes” y la recreación que escape del lucro [...].

La recuperación del espacio público como espacio de socialidad, esto es, para el desarrollo de las formas lúdicas de la sociabilidad fuera de la lógica de la ganancia, pareciera estar lejos de nuestro alcance.⁵⁸

Ante la violencia institucionalizada el empoderamiento juvenil puede orientarse a la expansión en la libertad de escoger y de actuar; significa aumentar la autoridad y el poder del joven sobre los recursos y las decisiones que afectan su vida, supone construir sujetos colectivos que disputen hegemonía y espacio en la toma de decisiones.⁵⁹

Epílogo

⁵⁰ Rogelio, Marcial, Toma clandestina de la ciudad:taggers..., op. cit. p. 29.

⁵¹ Ídem. p. 31.

⁵² Daniel, Rodríguez Velazquez, La autonomía política..., op. cit. p. 173.

⁵³ Francisco, Rodríguez, Memoria, ciudad y construcción de ciudadanía, Ciudades, Núm. 67, Red Nacional de Investigación Urbana, Puebla, julio-septiembre, 2005, p. 16.

⁵⁴ Ídem. p. 18.

⁵⁵ Ibídem.

⁵⁶ Amparo, Sevilla, El derecho al disfrute, Ciudades, Núm. 58, Red Nacional de Investigación Urbana, Puebla, abril-junio, 2003, p. 25.

⁵⁷ Ídem. p.25.

⁵⁸ Ibídem. p. 26.

⁵⁹ Lourdes, Fariás, El desafío de construir..., op. cit. p. 50.

Ante los desafíos que complican la vida de la juventud, no solamente hace falta modificar las llamadas políticas públicas, hace falta también la respuesta organizada y consciente de la juventud, como ha ocurrido en otros momentos de la historia reciente. Los jóvenes, en todas las épocas, tienen un potencial transformador de quienes no son el futuro, sino que son el presente cambiante. La juventud es expresión clara, directa y contundente del tiempo actual, en ocasiones carente de expectativas rumbo a una vida mejor en el horizonte cercano, ello explica en parte la tribalización de las formas de cohesión de los jóvenes; por ello desechamos la pregunta, vacía de historia y cargada de paternalismo aséptico e insípido: “¿Qué les vamos a dejar a nuestros hijos?”. La realidad no es una dimensión abstracta, está presente.

Violencia, sexualidad, situaciones de riesgo y autoestima en los jóvenes de escuelas secundarias técnicas de Iztacalco en la Ciudad de México. Un estudio cuantitativo

Roberto Garda Salas¹

Luisa María Güido Williamson²

Introducción³

Según datos de la Encuesta Nacional de la Juventud 2005, correspondiente al Distrito Federal, los jóvenes (hombres y mujeres), representan 27% de la población de la Ciudad de México, con un rango de edad de entre 16 y 29 años. Al documentar el fenómeno de la violencia, 86% de jóvenes encuestados considera que la hay en las familias mexicanas; sin embargo, ello contrasta con 62% que señala que en su familia no hay o no ha habido violencia. Esto nos hace reflexionar sobre los referentes con los cuales cuentan para identificar los ejercicios de violencia.⁴ En parte, nos percatamos de que esta dificultad para comprender las situaciones de riesgo y violencia se debe a que las y los jóvenes viven diversas direcciones de la violencia. Unas se dan entre ellos y ellas, y otras direcciones se dan contra las y los adultos, y de ellos hacia las y los jóvenes. Si a esto le sumamos que hay distintos tipos de violencia, ello se complejiza, y se dificulta el poder no sólo mirar, sino además comprender la experiencia de violencia.⁵

Debido a esto consideramos importante investigar cuál es la experiencia de violencia de los jóvenes en dos ámbitos: el de la escuela y el de la familia, debido a que la violencia sexual se relaciona íntimamente con las acciones que las y los jóvenes realizan en la escuela, tanto como con las que realizan en la casa. Así, en el año 2003 recibimos apoyo en el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias, AC (Coriac)⁶ de la Fundación Mac Arthur para desarrollar un proyecto que abordara la violencia sexual en las escuelas, y en los años 2005 y 2006 realizamos actividades en apoyo de los derechos sexuales de los jóvenes en escuelas y entre población juvenil con la participación del Gobierno del Distrito Federal y el Indesol. Con base en esos apoyos y el trabajo con jóvenes y comunidades escolares en general, investigamos cómo impacta la violencia en la escuela y la familia, así como en la vida sexual de los jóvenes.

Decidimos investigar la identidad porque ésta se encuentra relacionada con el cuerpo y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes. Y observamos que la violencia era la forma de controlar el ejercicio de estos derechos, pero además, que la violencia buscaba diversas formas de controlar el ser y hacer de los jóvenes: su autoimagen, su vida escolar, sus relaciones íntimas, etcétera. Debido a ello, nos interesó conocer no sólo la experiencia de violencia en los ámbitos señalados, sino cómo ésta se relaciona con el ejercicio de la vida familiar y escolar de los jóvenes, la amistad con sus pares y su vida sexual y reproductiva.⁷

El presente artículo muestra los resultados de la aplicación de un instrumento a 301 estudiantes de los tres grados de ocho escuelas secundarias técnicas de la Delegación Iztacalco del Distrito Federal (aproximadamente 30% de la población total estudiantil). Como se señaló, el instrumento fue aplicado en el proceso de desarrollo de actividades como talleres y conferencias donde alumnos, maestros, autoridades escolares y padres de familia fueron informados sobre las diversas manifestaciones de la violencia de género, y particularmente sobre la violencia familiar y la violencia sexual en las escuelas.

En este instrumento se explora la situación de los jóvenes en relación con diversas situaciones como la violencia familiar y escolar, las prácticas sexuales y reproductivas, además de conocer las diversas situaciones de riesgo que posiblemente han debido enfrentar (consumo de drogas, alcoholismo, intentos de suicidio). Asimismo, se buscó conocer la autoestima de los estudiantes, así como su locus de control.

El instrumento fue aplicado en el año 2003. A pesar del tiempo transcurrido consideramos que los resultados son muy significativos, y que nos proporcionan información relevante sobre la problemática de los jóvenes de nivel secundaria, y la importancia de la familia y la escuela para apoyarlos en situaciones cruciales para su vida. De los entrevistados 51.5% fueron mujeres, y 48.5% hombres, con edades de 13 a 15 años (85.4%), provenientes en su mayoría de la zona oriente de la Ciudad de México (96.3%).

El artículo muestra los resultados del entorno familiar de los jóvenes, enseguida sus opiniones sobre la escuela a la que asisten y su desempeño escolar; qué relaciones han tenido con la violencia en la familia y la escuela; su vida sexual y reproductiva; y las situaciones de riesgo que viven como alcoholismo, drogadicción, depresión e intentos de suicidio, así como autoestima y locus de control.⁸ Al final de este estudio se presentan las conclusiones más relevantes del mismo. En todos los apartados señalados se hace una descripción

1 Maestro en Sociología por la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Director de Hombre por la Equidad, A.C.

2 Maestra en Estudios Latinoamericanos por la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM). Consultora Independiente.

FUENTES CONSULTADAS

3 Esta investigación se hizo gracias al apoyo de la Fundación Mac Arthur en el proyecto: "Prevención de la violencia sexual en el marco de los Derechos Sexuales y Reproductivos en jóvenes de escuelas secundarias en la Ciudad de México y de Centros de Atención a Menores Infractores" realizado de 2002 a 2004.

4 Encuesta Nacional de la Juventud 2005.

5 Cfr., Roberto, Garda, "El trabajo con adolescentes hombres en México. La experiencia de Coriac", en Conferencia Regional Varones Adolescentes: construcción de identidades de género en América Latina. Subjetividades, prácticas, derechos y contextos socioculturales, Organizado por la Red de Masculinidad/es y FLACSO Chile, en Santiago de Chile, Noviembre 2002.

6 Coriac cierra sus puertas en Junio del 2005. A partir de ésta fecha se abren nuevas organizaciones de hombres que son creadas por los ex integrantes del colectivo. Roberto Garda fundó Hombres por la Equidad, AC desde donde se ha continuado el trabajo con jóvenes. Para mayor información sobre sus publicaciones ver el Blog: familiasporlaequidad.blogspot.com

7 Para una comprensión multicausal de la violencia en las y los adolescentes véase Pilar, González Lozano et. al. "Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: una revisión" en Psicopatología Clínica Legal y Forense, Vol. 3, No. 3, 2003. Asimismo, sugerimos: Suárez, Leticia and Menkes, Catherine, "La violencia familiar ejercida en contra de los adolescentes mexicanos". Rev. Saúde Pública, Ago 2006, vol.40, no.4, p.611-609. Por otro lado, para ver reflexiones desde la perspectiva de género sugerimos: Póo, Ana María; Vizcarra, M. Beatriz, "Violencia de pareja en jóvenes universitarios" Ter. psicol; 26(1):81-88, jul. 2008. Universidad de La Frontera. Dirección de Investigación. Proyecto Diduffro. Y por otro lado está el siguiente trabajo: Saldívar Hernández Gabriela, et. al. "¿Que es la coerción sexual? Significado, tácticas e interpretación en jóvenes universitarios de la ciudad de México" en Salud Mental México, Vol. 1, No. 31, 2008.

8 Para una comprensión de los factores que influyen en la conducta de violencia véase: Méndez, M. A; Franco-Ortiz, M; Mirabal, B. "Identificación de factores de riesgo y factores protectores para prevenir la violencia en jóvenes: hacia un plan estratégico comunitario" P. R. health sci. j; 22(1):69-76, Mar. 2003. Por otro lado, para profundizar desde una perspectiva de las culturas juveniles: Pacheco, Gerardo, "Voces jóvenes. La violencia en la vida cotidiana". Estudios sobre las culturas contemporáneas, año/vol. V, número 015, Universidad de Colima. Colima, México, pp. 283-295.

porcentual de los resultados, así como grados de significancia y correlación de algunas variables que consideramos relevantes.

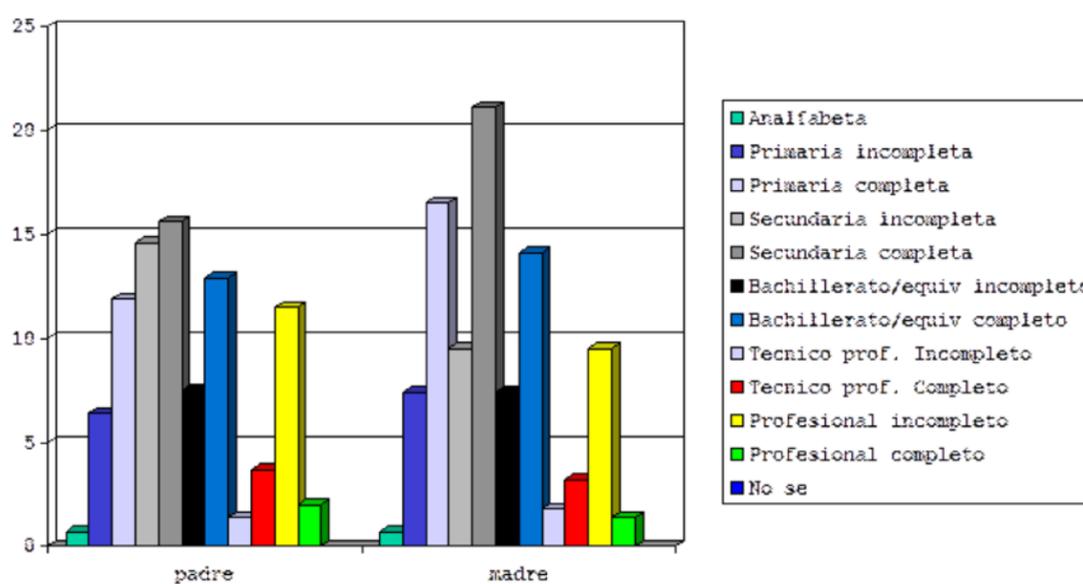
El entorno familiar de los jóvenes

Según el reporte, 91.7% de los jóvenes vive con la familia nuclear: padre, madre y hermanos y de ellos 25.6% manifestó, además, vivir con otros familiares. Se registró que viven en la misma casa desde dos hasta 26 personas (concentrándose los mayores porcentajes en cuatro, cinco y seis personas por familia, 20.2%, 26.4% y 16.8%). El número de hermanos osciló entre uno y 14, registrándose los porcentajes más altos de uno a tres (30.6%, 38.4% y 17.3%).

Todos los encuestados manifestaron no estar casados; 2.4% reportó tener de uno a dos hijos. La mayoría (74.7%) manifestó dedicarse sólo a estudiar. De los que trabajan, 41.6% trabaja tiempo completo, siendo el nivel de ingresos más frecuente el que va de menos de 250.00 a 1,000 pesos mensuales.

En cuanto al grado de escolaridad de los padres varones, los mayores porcentajes se concentraron en: secundaria incompleta y completa (14.3% y 15.3% respectivamente), así como bachillerato completo (12.6%) y profesional incompleto (11.3%). En contraste, en el caso de las madres, los porcentajes se concentran más en primaria completa (15.6%) y secundaria completa (19.9%). En cuanto al bachillerato completo, hubo una equivalencia respecto a los varones (13.3%). Veamos la siguiente gráfica:

Gráfica 1
Escolaridad de los padres



Las ocupaciones con mayores porcentajes estuvieron centradas en comerciante (20.3%), empleado de gobierno y de empresa privada (15.3% y 14.6% respectivamente), en tanto que las madres se dedican primordialmente al hogar (58.8%). Aportan al gasto familiar 78.8% de los padres, mientras que 75.1% vive en casa, la cual es propia (78.5%). El número de habitaciones (sin contar recámaras) se situó mayoritariamente de dos a cuatro (73.2%), y el mayor porcentaje de dormitorios fue de uno a cuatro (84.8%).

Asimismo, prácticamente todos los encuestados manifestaron tener luz eléctrica y agua entubada, así como el uso de excusados, pavimento, alumbrado público y recolección de basura; es decir, que cuentan con todos los servicios. La mayoría cuenta con los siguientes aparatos: teléfono, celular, televisión, videograbadora, DVD, computadora, internet, refrigerador, lavadora y microondas. En menor medida tienen acceso a automóvil.

Con base en esto podemos decir que los estudiantes pertenecen a familias nucleares con mamá y papá, y con hermanos en algunos casos. Las clases son media y media baja por las características de su hogar y acceso a servicios.

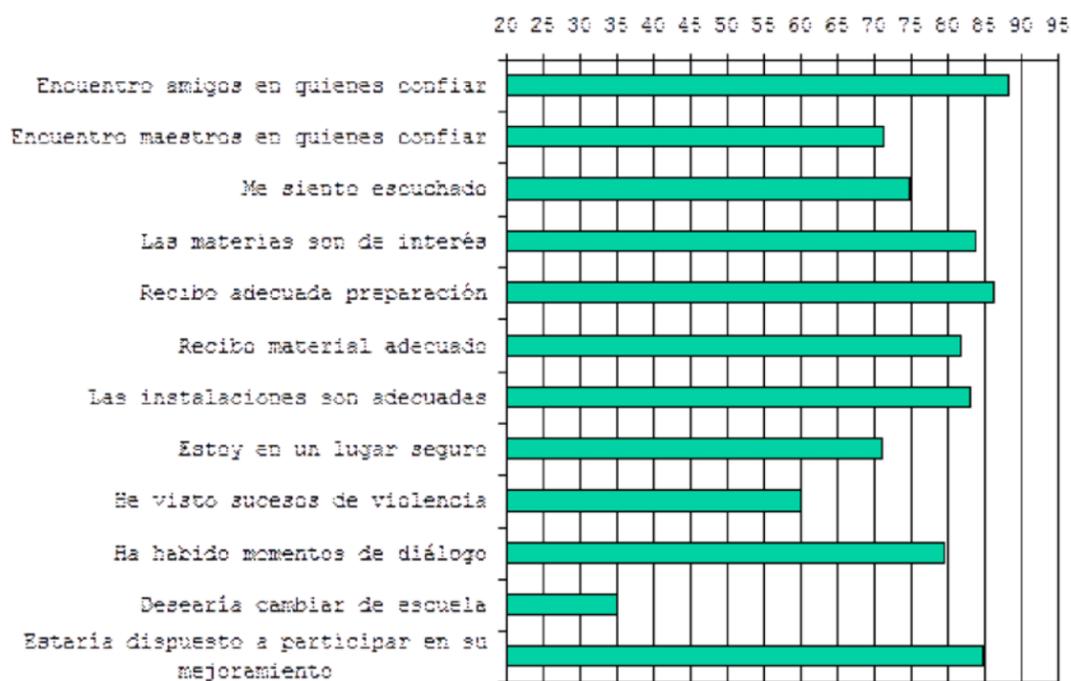
Opiniones y desempeño escolar de las y los jóvenes

Poco menos de la mitad de los encuestados (41.2%) va en primer año. La tercera parte (32.9%) va en segundo, y el resto en tercer año. Las escuelas a las que asisten en general son calificadas como "buena" (36.5%) y "regular" (54.8%). Los promedios académicos de los estudiantes son entre seis y nueve (83.9%). Al hacer una correlación se obtuvo una diferencia significativa entre mujeres y hombres, siendo las primeras las que se perciben mejores promedios (14.184; gl: 3; sig: .003).⁹ Asimismo, las materias con mejores calificaciones fueron: deportes (68.1%), taller (60.1%), civismo (43.5%), biología (41.2%) y geografía (38.5%).

En cuanto a las actividades recreativas, 48.8% prefiere compañeros de juego de cualquier género, y 51.2% sí desea de un género en particular. Sin embargo, usualmente, los varones andan con varones, mientras que las mujeres se llevan mejor con las de su mismo género (91.749; gl: 3; sig: .000). Sobre las relaciones escolares, 88.3% manifestó tener amigos en quienes confiar (71.3%); que se sienten escuchados por los maestros (74.7%), y que en general las materias son de su interés (83.7%) y consideran que sí están recibiendo una preparación (86.3%) y materiales adecuados (81.8%). Igualmente, consideran que las instalaciones son adecuadas (83.6%) y están en un lugar seguro (71.0%). Sin embargo, a pesar de que ha habido diálogo (79.5%), 60.1% ha visto sucesos de violencia y le gustaría cambiar de escuela en algunos casos (35.0%), aunque la gran mayoría (84.8%) se pronunció por participar en actividades que mejoren la escuela (véase gráfica 2)

⁹ Correlación, gl: grados de libertad, sig: Diferencia significativa

Gráfica 2
Relaciones escolares



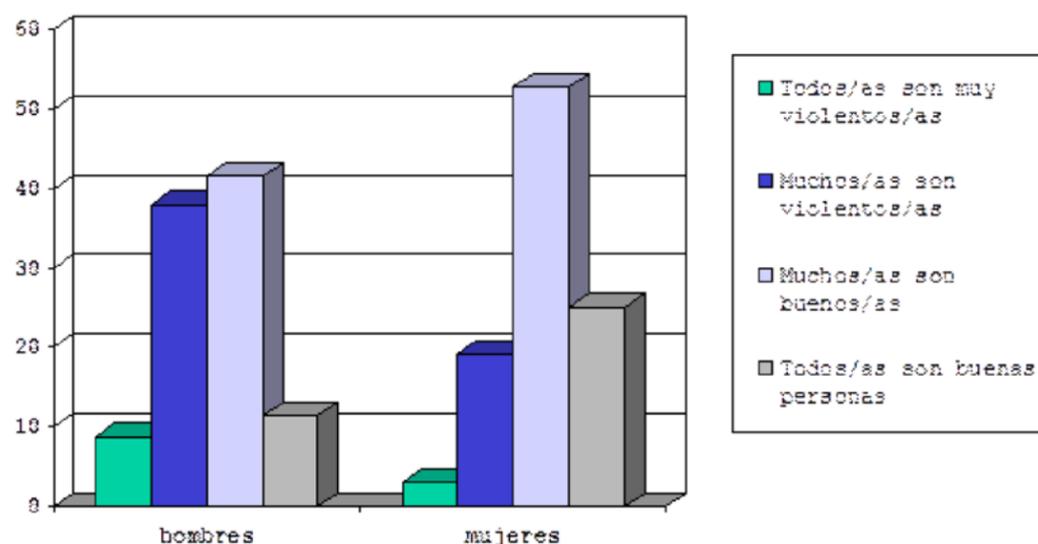
Por tanto, en general hay buena aceptación de los alumnos de la escuela, maestros y compañeros y hay disposición de participar en actividades para mejorar la escuela.

Situaciones de violencia

¿Cuáles son las situaciones de maltrato que mencionan los jóvenes en la familia y la escuela? Primero veamos aquellas formas de maltrato en las que son objeto de agresión en la familia. El tipo de violencia más frecuente ejercida por el padre de familia son guardar silencio (32.8%) y gritar e insultar (23.3%). La misma tendencia fue observada en el caso de la madre (24.9% y 26.6%, respectivamente). Asimismo, en relación con los amigos, tanto el padre como la madre los descalifican, y ello ocurre más con las amistades de las mujeres que con las de los hombres (18.521; gl: 5; sig:002; 15.617; gl:4; sig:004, respectivamente).

Por otro lado, en relación con la violencia que se vive en las escuelas, los alumnos señalan que la forma más común de maltrato de parte de los maestros es la descalificación de los amigos (30.9%), así como los gritos y los insultos (20.6%). En segundo lugar, respecto a la relación entre las mujeres y los hombres con la violencia, se encontró lo siguiente: sobre las mujeres jóvenes se afirma que “muchas son buenas, pero hay algunas violentas” (52.8%), y sobre los hombres jóvenes se afirma que “muchos son buenos, pero hay algunos violentos” (41.6%) y que “muchos son violentos, pero hay algunos buenos” (37.9%). Es interesante hacer notar que se considera en 8.7 % que los hombres son muy violentos, mientras que 3.0% opinó lo mismo respecto a las mujeres (véase gráfica 3).

Gráfica 3
Opinión sobre la violencia de los compañeros



En relación con los hombres jóvenes los propios compañeros indican que gritan e insultan (40.9%), descalifican a otros amigos (36.9%) y guardan silencio (36.5%), siendo los hombres los que presentan más estas conductas (31.9%) (15.617; gl: 3; sig:001).

Por otro lado, en cuanto a la propia violencia que ejercen las y los jóvenes, las conductas que obtuvieron mayores porcentajes fueron, en este orden: “he mandado a volar” (60.1%); “he gritado” (48.8%); “he criticado a los amigos de otros” (48.5%); “he dicho insultos” (44.5%); “he dado manotazos” (41.5%); “he mirado de manera hiriente” (36.2%); “he dado pellizcos” (35.5%) y “he dado puñetazos o pateado” (35.2%). ¿Qué tipo de violencia ejercen las mujeres y los hombres? Se encontraron diferencias significativas por género: las mujeres son quienes tienden a guardar silencio más que los hombres (18.264; gl:4; sig:001), así como tienden a criticar los amigos de otros (16.735; gl: 4; sig: .002); por otro lado, los hombres tienden a ser físicamente más violentos, como “agarrar del cuello” (21.097; gl:3; sig: .000). ¿Contra quiénes han dirigido esta violencia? Los hombres la dirigen contra amigos (38.5%), hermanos (27.6%) y hermanas (26.6%), así como a compañeros de escuela (25.9%). Las mujeres contra las hermanas (22.105; gl:4; sig: .000) y las compañeras

(29.910; gl: 4; sig.: .000). En cuanto a los hombres, no se observaron diferencias significativas.

¿Cuál es el origen de esta violencia según los jóvenes? Las opiniones que más prevalecieron fueron “la violencia proviene de mucho malestar y se puede cambiar” (73.3%); “uno aprende la violencia en la calle, y la repite” (62.6%) y “uno aprende la violencia con los compañeros y la repite” (52.4%). No se encontraron diferencias significativas entre géneros. Así, si bien se reconoce el malestar, también se observa la posibilidad de cambiar.

Por tanto, al hablar sobre su experiencia podemos ver que la principal violencia que ejercen los adultos hacia los jóvenes es la emocional, y llama la atención que en el caso de los hombres jóvenes, ésta es dirigida a ellos, y en las mujeres a ellas y a sus redes sociales. Asimismo, llama la atención que los hombres jóvenes sean percibidos como más violentos, y que ejerzan más violencia física dirigida hacia otros varones y mujeres. Por otro lado, las mujeres ejercen más violencia emocional dirigida hacia las mismas mujeres, hermanas y compañeras. Posiblemente esto pueda entenderse porque dentro de la subjetividad femenina no está permitida la violencia contra los hombres, pero para los hombres es al contrario. Aun así, dentro de la identidad masculina –y en esta etapa de la vida- éstos tienen más permitido ejercer violencia entre ellos que hacia sus compañeras.

La vida sexual y reproductiva

Como se señaló, en general ambos padres viven con los encuestados y se relacionan frecuentemente con ellos (68.9% en cuanto al padre y 88.3% en cuanto a la madre). En el Cuadro 1 se presentan las conductas de educación sexual de distintos agentes hacia los encuestados.

Cuadro 1
Conductas de educación sexual hacia los encuestados (porcentaje)

	Brinda afecto	Platica sobre el no. De hijos	Participó en cuidado de los hijos	Platica sobre relaciones sexuales	Platica sobre anticonceptivos	Platica sobre ETS
Padre	Con mucha frecuencia (44.6) A veces (23.9)	Nunca (46.0)	Con mucha frecuencia (38.2)	Nunca (49.8) A veces (24.7)	Nunca (51.0)	Nunca (53.9)
Madre	Con mucha frecuencia (65.1)	Nunca (31.6) Con mucha frecuencia (24.1)	Con mucha frecuencia (54.2)	Nunca (29.0) Con mucha frecuencia (21.8)	Nunca (32.9) A veces (32.5)	Nunca (34.4)
Hermanos	A veces (41.3) Con mucha frecuencia (28.4)	Nunca (51.9)	Nunca (51.7)	Nunca (55.1) Con quién habla más: hermanas (38.0)	Nunca (60.4)	Nunca (63.2)
Autoridades	Nunca (36.5) A veces (41.3) Quiénes hacen más esas conductas: autoridades femeninas (32.6)	Nunca (43.5) A veces (34.7) Quiénes realizan más estas conductas: Ambos ¿??	Nunca (35.4) A veces (35.4)	Nunca (37.1) A veces (32.1)	Nunca (34.1) A veces (31.7)	Nunca (31.4) A veces (32.8)
Compañeros	A veces (47.8)	Nunca (42.1) A veces (41.4)	Nunca (53.5)	A veces (42.0) Nunca (28.0)	A veces (37.4) Nunca (32.3)	A veces (38.1) Nunca (35.0)

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse las conductas de “nunca” fueron las que más prevalecieron. En el caso del padre, 40% de la población encuestada señaló que nunca “brinda afecto”, o no “platica sobre el número de hijos”, ni “platica sobre relaciones sexuales”, tampoco “platica sobre anticonceptivos” ni sobre ETS. Sin embargo, alrededor de 20% de los estudiantes señala que “a veces” brinda afecto y platica sobre relaciones sexuales. Ello contrasta con la madre, quien “con mucha frecuencia” (en un rango que va de 20% al 60%) “brinda afecto”, “platica sobre el número de hijos”, “participa en el cuidado de los hijos” y “platica sobre anticonceptivos”. Sin embargo, hay estudiantes que señalan que su madre “nunca” platica con ellos sobre el número de hijos, las relaciones sexuales, los anticonceptivos y las ETS en un rango de 24% a 34%. Por otro lado, al hablar sobre los hermanos éstos muestran poca comunicación en casa, pues sólo 38% señala que con habla con ellos de relaciones sexuales, pero entre 40% y 60% señala que “nunca” se habla con ellos de otros temas.

¿De quienes reciben información sobre sexualidad los jóvenes? En cuanto al “número de hijos” que desean tener, “relaciones sexuales”, “utilización de anticonceptivos”, “uso del condón” y “ETS”, fueron las hermanas, la madre y las amigas con quienes más se informaron. Resulta significativo que no hayan figurado las autoridades escolares. Respecto a la información recibida los encuestados señalan que fue de interés en primer lugar, por sus “contenidos” (67.1 por ciento) y porque “me lo dieron adecuadamente” (51.5 por ciento), y además, estaban “buscando esa información” (32.9 por ciento). Así, es la mamá la fuente de mayor afecto y confianza para los jóvenes en la familia, y son las mujeres en general de quienes más se informan.

Ahora bien ¿cuáles son las características del ejercicio de la sexualidad de los propios alumnos? De los encuestados 35.1% consideró que brindar afecto es “a veces”, seguido por “con frecuencia” (32.4%), siendo mayor la percepción de brindar afecto en mujeres (22.808; gl:4; sig.: .000). Sobre las relaciones sexuales la gran mayoría (82.6%) se manifestó que “nunca” ha tenido relaciones sexuales. De quienes sí han tenido relaciones sexuales con placer la categoría más mencionada fue “nunca” (79.4%). Cabe mencionar que fue entre mujeres donde prevaleció más no haber sentido placer (22.684; gl: 4; sig.:.000). En relación con la ocurrencia del placer en las relaciones sexuales subsiguientes la categoría más señalada fue “nunca” con 80.3%. Asimismo, fue entre las mujeres que se expresó en mayor cantidad no sentir placer (21.540; gl: 4; sig.: .000). En relación con la ocurrencia de relaciones homosexuales 90.9% se pronunció por “nunca”. ¿A qué edad las tuvieron? La mayoría señala que las tuvo a los 13 (40.9%) y a los 14 años (22.7%); los hombres señalan que las personas con quienes las tuvieron fue con la novia (38.9%) o un amiga (33.3%), y en la mitad de los casos fue ella la que tomó la iniciativa.

Es importante resaltar que la mayoría de los jóvenes no han tenido relaciones sexuales, y que de quienes las tuvieron una mayoría refiere haber sentido placer. De manera particular que fueran mujeres quienes señalan que no tuvieron placer. Esto puede deberse tanto a la edad como a los mandatos de género que inhiben el placer sexual de las mujeres, e incluso los mensajes religiosos que generan culpa y podrían filtrarse en el ejercicio de la sexualidad.

¿Se protegían los jóvenes? De quienes tuvieron relaciones sexuales, 66.7% utilizó condón; sin embargo, 50.0% no haber usado condón con una pareja distinta, ni en el último mes (58.3%). En el último mes la constante fue de 38.5% para un encuentro sexual y de 30.8% para ninguno. Asimismo, los encuestados manifestaron que ambos toman la iniciativa de usarlo (60.6%) y dicen si no quieren en 69.6%, siendo que la pareja reacciona comprensivamente (50.0%). Consideran también que para ambos es importante tener relaciones sexuales (67.9%). De esta forma, el uso del condón parece estar relacionado con un doble estándar. Por un lado con la novia sí se usa, pero al parecer con otra pareja sexual no. Y al parecer cuando se usa es algo consensado entre ambos.

Además del condón ¿se conoce otro tipo de anticonceptivo? La población encuestada señala que los más conocidos fueron el condón masculino, la píldora anticonceptiva y el condón femenino. A partir de éstos el porcentaje disminuyó notablemente. Veamos el Cuadro 2:

Cuadro 2
Métodos anticonceptivos más conocidos

Fuente: elaboración propia.

Método anticonceptivo	Porcentaje
Condón masculino	73.1
Píldora anticonceptiva	64.7
Condón femenino	64.4
Esterilización masculina	39.2
Espermicidas	36.7
DIU	33.9
Diafragma	32.2
Inyecciones hormonales	29.0
Esterilización femenina	28.7
Coito interruptus	11.9
Abstinencia	11.2
Ninguno	9.5

A pesar de conocer varios métodos, 75.7% señaló que “nunca” ha usado ninguno. Esta respuesta fue más frecuente en las mujeres (29.966; gl: 4; sig: .000), y a la iniciativa en la utilización de anticonceptivos la mayoría (77.9%) se pronunció en la categoría de “nunca”. De igual forma, hubo más mujeres que se pronunciaron por esta respuesta (23.305; gl: 4; sig: .000).

En relación con el padecimiento de ETS, 93.3% manifestó no haber contraído ninguna. De los que sí la contrajeron, la mitad tuvo tricomonas (53.3%) y, en menor medida, herpes (6.7%). Cabe aclarar que, de quienes padecieron ETS, la cuarta parte (26.7%) no sabe el nombre de la enfermedad. El 86.7% no acudió al médico. Las formas de atención fueron: por servicio religioso (33.3%) y el dispensario médico (25.0%). El 91.7% no informó a su pareja sobre la ETS contraída; el 78.6% afirmó no haber contagiado a la pareja, pero no hizo nada para no contagiarla (92.3%). Así, las ETS son una realidad en una pequeña parte de la población estudiantil; al parecer pocos se atienden y prevalecen el silencio y la desinformación. Pocos se atendieron y pocos fueron al médico.

¿Cuál es la situación de la violencia sexual? Los y las jóvenes señalan que la violencia que menos reciben es la violencia sexual (maltrato sexual y burlas al cuerpo, en un 98.5% y 96.3% respectivamente). Un total de 6.3% y 5.2% de las mujeres adolescentes señalan que son los hermanos y las madres quienes más se burlan de ellas, respectivamente; y el 2.1% señala que es el padre. El maltrato sexual aparece en último término: 0.7% señala que es el padre y los hermanos quienes más las maltratan, y 0.6% señala que es la madre.

Sobre situaciones de abuso sexual, el 80.3% reportó no haber sufrido abuso sexual alguno. De los que sí lo reportaron, el 57.8% manifestó que ocurrió una vez, teniendo la mayoría 11 años (26.3%) en cuanto al primer abuso, siendo reportado un rango de edad de 4 a 14 años. La edad reportada para el último abuso fue entre los 12 y 13 años. En cuanto al género del agresor, el 84.0% manifestó que fue hombre. Su relación fue, en más de la mitad de los casos, (58.3%) la de ser un familiar, siendo que en el 75.0% de los casos alguien mayor que el encuestado. En la gran mayoría de los casos (82.1%) el abuso no fue reportado a nadie. No hubo diferencias significativas entre géneros.

Finalmente, con relación al conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, al parecer las y los jóvenes tienen un conocimiento de estos entre el 75% y cercano al 90% en general. Esto puede verse en la Cuadro 3:

Cuadro 3
Conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos

Tengo derecho a...	Porcentaje de conocimiento
Ejercer de manera autónoma y ética la propia sexualidad	89.7
Escoger de manera libre y responsable cuántos hijos deseas tener, y elegir la forma de anticoncepción que más te convenga	89.4
Ejercer de manera libre y responsable tu sexualidad	89.2
Unirte o separarte de manera libre, y de forma sexualmente responsable	80.6
Ejercer de manera individual e íntima decisiones sexuales que no intervengan en los derechos de otros	79.3
Expresar por medio de la comunicación emocional, las caricias y el amor tu sexualidad	78.6
Al placer erótico como fuente de bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual	74.1

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar las y los jóvenes reciben poca información sobre sexualidad, y son las figuras femeninas quienes más brindan ésta información. Los padres varones en general no son una vía de información ni de afecto. Llama la atención que quienes tuvieron relaciones indiquen en su mayoría que no vivieron placer en su primera experiencia. Y

que al parecer el uso del condón es amplio y negociado, también parece ser importante las pastillas anticonceptivas y el condón femenino, y otros métodos de anticoncepción no son usados por los jóvenes. Finalmente, las ETS y la violencia sexual parecieran ser temas a profundizar en las y los jóvenes, pues éstas son reportadas en una parte pequeña de la población. Por último, llama la atención el amplio conocimiento de los derechos en salud sexual y reproductiva, también habría que profundizar sobre el significado y el sentido de éstos.

Situaciones de riesgo: alcohol, drogas, depresión e intentos de suicidios

¿Qué actitudes tienen las y los jóvenes hacia las situaciones de riesgo? Aunque la respuesta que más predominó fue la de “nunca” en cuanto a las situaciones de riesgo, es interesante hacer notar que también respondieron “algunas veces”, y, en un caso “con frecuencia”. Sin embargo, cabe hacer notar que tal vez en mucho influya la edad (véase Cuadro 4).

Cuadro 4
Actitudes hacia las conductas de riesgo

	Nunca	A veces	Con frecuencia
Haces cosas arriesgadas sólo porque te gusta sentirlas	58.1	30.7	
Haces cosas arriesgadas sin pensar por qué las haces casi automáticamente	68.8	25.4	
Corres riesgos	54.8	35.0	
Haces lo que te gusta sin pensar en las consecuencias	53.9	33.9	
Te impacientas o desesperas fácilmente con la gente	45.8	30.2	10.8
Promedio	56.3	31.0	10.8

Fuente: elaboración propia.

Es interesante que 31% en promedio de las y los estudiantes señalan que “A veces” corres riesgos. Como en otros temas, habría que profundizar sobre éstos.

Con relación a las drogas y al alcohol los encuestados marcaron en la gran mayoría la casilla de “nunca” en el 89.6% de los encuestados/as (se pregunto sobre consumo de marihuana, tranquilizantes, anfetaminas, alucinógenos, sedantes, cocaína, crack y heroína), pero en cuanto al alcohol y el tabaco, la mitad aseguró no haberlos consumido nunca, y una cuarta parte manifestó que los había probado al menos una vez. En el caso del alcohol, las opiniones estuvieron un tanto divididas, con poco más de la mitad con la respuesta de “nunca” (56.6%); sin embargo, también respondieron “alguna vez” en poco menos de un tercio (31.3%).

En relación al consumo de drogas y alcohol en la familia las y los entrevistados/as señalaron que la madre “nunca ha consumido” (95.2%) drogas, y prácticamente tres cuartas partes (72.5%) manifestó lo mismo en cuanto al caso del alcohol. Con relación a los hermanos el 91.2% y el 77.1% se manifestaron por “nunca”, respectivamente. Y con relación al consumo de drogas y alcohol por parte de otros familiares el 86.7% manifestó que nunca ha visto consumir drogas a otros familiares; en tanto, el 69.8%, poco más de la mitad, se pronunció en el mismo rubro en cuanto a consumo de alcohol, con 24.6% que manifestaron haberlos visto alguna vez consumir alcohol. Así, en las familias ha habido consumo de drogas, pero éste es alrededor del 10%, y el consumo del alcohol es mayor (alrededor del 25%).

Finalmente, sobre el consumo de drogas y alcohol por parte del mejor amigo y de los compañeros, la gran mayoría (90.3% respondió que nunca ha visto a su mejor amigo consumir drogas, y las tres cuartas partes (75.4%) tampoco los ha visto consumir alcohol. Con relación a los compañeros, el 82.8% manifestó no haber visto nunca a sus compañeros consumir drogas; sin embargo, sólo poco más de la mitad (65.1%) manifestó lo mismo en cuanto al consumo de alcohol. Sobre el consumo de drogas y alcohol por parte del novio (a) la gran generalidad (94.3%) manifestó que su novio (a) no consume drogas, con el 77.3% que expresó lo mismo en cuanto al consumo de alcohol. Así, al igual que la familia, el consumo de drogas es menor al del alcohol. Y ambos parecieran ser fenómenos en los cuales habría que profundizar.

Con relación a las conductas de depresión se desprende de la Cuadro 5, la mayoría de los encuestados no padece de depresión, dado que la mayoría de sus respuestas coincidió con respuestas negativas a los ítems “negativos”, y viceversa en el caso de los ítems “positivos”. Consideramos que las variaciones que se observan en algunos apartados deben considerarse como inseguridades propias de la etapa por la que están pasando. Cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas entre géneros.

Cuadro 5
Conductas de depresión

	0 días	1-2 días	3-4 días	5-7 días
Me molestaron cosas que generalmente no me molestan	33.9	41.7		
No tenía hambre, ni tenía apetito	60.6	26.6		
Sentía que no podía quitarme la tristeza, ni con la ayuda de mi familia o amigos	63.7	20.4		
Sentía que era tan bueno como los demás	37.3	22.8	13.6	24.3
Tenía problemas para poner atención a lo que estaba haciendo	50.0	27.2	14.1	
Me sentí deprimido	31.8	29.3	11.6	
Sentí que todo lo que hacía era un esfuerzo	34.0	21.2	13.9	
Veía al futuro con esperanza	43.7	20.0	13.3	23.0
Pensé que mi vida era un fracaso	74.5	13.7		
Tenía miedo	68.6	23.0		
Dormía sin poder descansar	63.5	24.5		
Estaba feliz	31.0	20.2	12.6	36.1
Platiqué menos de lo normal	37.5	23.5	13.1	
Me sentía solo	63.3	20.9		
Sentí que la gente era poco amigable	64.1	18.8		
Disfruté de la vida	36.2	15.6	10.6	32.6
Lloraba a ratos	68.0	16.7		
Me sentía triste	39.6	26.2		
Sentía que no le caía bien a los demás	62.8	22.4		
No podía “seguir adelante”	78.2	13.3		
Tenía pensamientos sobre la muerte	76.4	12.7		
Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto	73.8	17.5		
Pensé en matarme	84.0	10.0		

Fuente: elaboración propia.

Sobre los intentos de suicidio más de las tres cuartas parte (77.6%) expresaron que nunca han hecho intentos de suicidio, en tanto que la quinta parte (19.8%) manifestaron haberlo intentado una vez, prevaleciendo más entre las mujeres (13.736; $g1:2$; sig: .001). Sobre la edad de los intentos sobresalen los 12 años como edad importante (39.3%). Sobre la atención recibida el 15.1% tuvo tratamiento médico y el 16.7% recibió tratamiento psicológico. Los demás no recibieron tratamiento alguno.

Sobre autoestima, en general buena autoestima, al puntuar alto en las afirmaciones “positivas” y bajo en las “negativas”. Esto puede verse en el Cuadro 6:

Cuadro 6
Autoestima

Fuente: elaboración propia.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Yo valgo como los demás	63.8	24.5		
Yo tengo buenas cualidades	47.8	40.7		
Tengo actitud positiva hacia mí	51.2	33.6		
Estoy satisfecho conmigo	52.4	33.4		
Promedio a preguntas positivas	53.8	33.1		
Soy un fracaso	13.2	14.6	32.5	39.7
No hago las cosas bien	22.7	16.3	29.5	31.5
No tengo de qué estar orgulloso	26.0	17.2	25.7	31.1
Desearía tener más respeto por mí	39.5	31.1	14.2	14.9
A veces me siento inútil	16.3	25.1	24.4	34.2
Soy un bueno para nada	16.2	16.6	25.3	41.6
Promedio a preguntas negativas	22.3	20.2	25.3	32.2

Como puede observarse, poco más del 85% está de acuerdo con afirmaciones positivas, y cerca del 55% rechaza las afirmaciones negativas. Llama la atención el 42% que está de acuerdo con las afirmaciones negativas. No podemos considerar poblaciones excluyentes, en el sentido de que si alguien señala que siente que es valiosa/o para los demás, a veces también no sienta que haga bien las cosas. Ambas cosas son posibles, por ello éste es otro punto que habría que profundizar e investigar también.

Con relación a locus de control, como puede observarse en la siguiente Cuadro, los encuestados en general tienen un locus de control interno, al asumir como propia la responsabilidad de su vida. Destaca, sin embargo, la opinión dividida que tienen en cuanto a que “es importante caerle bien a la gente”, así como “es mejor tener suerte que ser inteligente”, probablemente debido a la etapa por la que están pasando, pues los grupos son sumamente importantes. En cuanto a las diferencias por género, resaltó el que los hombres se inclinaran más por estar más de acuerdo en que es importante caerle bien a la gente (14.680; gl: 3; sig: .002).

Cuadro 7
Locus de control

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La suerte vale más que la inteligencia	16.1	13.4	37.9	32.6
Tengo éxito en la vida si soy simpático	21.8	28.2	29.9	20.1
Si me esfuerzo mejoro mis calificaciones	70.3	22.6		
Los mejores alumnos son los que tienen suerte	14.4	14.4	33.6	37.6
Mi éxito depende de lo agradable que sea	23.5	15.8	31.9	28.9
Obtener lo que quiero depende de mí	79.8	19.1		
Todo lo que tengo me sale bien gracias a la suerte	17.4	13.1	41.3	28.2
Es importante caerle bien a la gente	28.2	37.1	22.1	12.6
Mis calificaciones dependen de mí	72.1	19.2		
Es mejor tener suerte que ser inteligente	16.2	11.4	36.4	36.0
Mi éxito en la escuela depende de qué tan agradable sea yo	23.3	14.5	34.1	28.0
El éxito depende de mí	74.1	19.8		

Conclusiones

Consideramos que en un estudio de esta índole es imposible dar conclusiones definitivas. Más bien, nos acercamos al fenómeno de estudio en sus múltiples aspectos de los cuales creemos que develado algunos aspectos de interés, que podrían ser líneas de investigación posteriormente, y que deberían de ser contrastados con otras investigaciones.¹⁰

¿Cuáles son estos aspectos que consideramos importante destacar? En primer lugar llama la atención las características de la violencia que viven las y los jóvenes. Por una parte, la que se ejerce de parte de adultos/as (mamá, papá, maestras y maestros) sobre las redes sociales de las y los jóvenes. Pues estas constituyen en la adolescencia una fuente importante de identidad para ellas y ellos. Particularmente es significativo que sea más con las mujeres. En segundo lugar, no es relevante que se vea a los hombres jóvenes como más violentos, lo que llama la atención es las características del ejercicio de la violencia: los jóvenes violencia física, pero las mujeres silencios y criticar a los amigos/as. La primera más directa y activa, y la segunda más pasiva y periférica. En este sentido habría que discutir si los actos de agresión de las mujeres jóvenes no son más de resistencia que de violencia, sin negar que ésta ocurra, pero que la que ésta investigación documentó es menos agresiva que la de los varones.

¹⁰ A nivel teórico sugerimos revisar: Soto, M. Adriana, “La sospechosa relación entre juventud y violencia” El Cotidiano, enero-febrero, año/vol.18, número 111, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Distrito Federal, México. Pp. 28-35. En donde se pueden encontrar reflexiones interesantes entre ésta relación “naturalizada” de la juventud y la violencia construida por las y los adultos/as. Asimismo, reflexiones interesantes desde la sociedad industrial las encontramos en los siguientes trabajos: Pegoraro, Juan S., “Notas sobre los jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedades pos-industriales”. Sociologías, Dic 2002, no.8, p.276-317; y Briceño-León, Roberto, “La nueva violencia urbana de América Latina”. Sociologías, Dic 2002, no.8, p.34-51.

En tercer lugar es interesante observar la direccionalidad de la violencia que ejercen las y los jóvenes. Los primeros contra varones amigos y hermanos, y en tercer lugar contra sus hermanas. Las mujeres contra otras mujeres y compañeras. Los jóvenes maltratan primero en el ámbito público y después en el ámbito privado, primero a otros hombres y después a mujeres. Ellas maltratan en el ámbito privado y principalmente a mujeres. Estas direccionalidades de la violencia debieran ser incluidas dentro de los estudio de la violencia familiar como un elemento importante, ya sea como consecuencia de las violencias de los padres donde unas víctimas construyen a otras, y/o como un fenómeno que debiera ser estudiado con relación a otros vínculos sociales importantes como la violencia de maestros u otros grupos sociales. Finalmente, llama la atención el origen de la violencia para las y los jóvenes: como un problema personal, surgido del “malestar individual” y no como un problema central. Posiblemente esto ocurra porque además se ve la necesidad de salir de éste fenómeno, y no se ven redes sociales de apoyo relevantes para hacerlo.

Sobre la sexualidad tampoco es nuevo ver que sean las mamás quienes brinden afecto a las y los jóvenes, pero sí llama la atención que sean ellas (mamá, hermana y amigas en orden de importancia) como quienes brindan más información sobre sexualidad y métodos anticonceptivos. Al ver los resultados es de cierta forma obvio si consideramos que socialmente a ellas se les deposita el papel de responsables del mundo afectivo y sexual, y cuidadoras de la reproducción. En segundo lugar, sobre la sexualidad, llama la atención el dato sobre el placer sexual, como señalamos, habría que ver si es por la edad, por la culpa y la moral, o porque posiblemente los jóvenes experimentan otros sentidos que no se encuentran en el “placer”, como afectividad, amistad, gozo, etc. En general creemos que también sería un aspecto importante qué estudiar tanto por el peso simbólico que podría tener la sociedad y sus mandatos sociales e históricos, como por los diversos sentidos que pueden construir las y los jóvenes.

Otro aspecto importante a profundizar en lo que a sexualidad se trata, es qué entienden las y los jóvenes por negociación en el momento del uso del condón. ¿Qué significa respetar? ¿Qué significa “reacción comprensiva”? Asimismo, cómo se complica la reflexión sobre estos aspectos al ver el doble estándar de la sexualidad de los jóvenes: al usar condón con la novia pero no con la amiga. Por tanto ¿Qué significado tiene el uso del condón si éste es selectivo? ¿Por qué es selectivo, y que se busca significar con ello?. En tercer lugar habría que explorar porqué no es usado otro tipo de anticonceptivo, y porqué se centra en el condón masculino.

Finalmente, otros tres son los aspectos que consideramos aún insuficientes en el estudio que hicimos, y que pudieran ser más explorados con otras metodologías cuantitativas, como cualitativas. En primer lugar la experiencia de las y los jóvenes con las ETS, pues al parecer no se ve la enfermedad porque no se tiene información para verla. Y sería interesante reflexionar sobre su manejo en la relación de pareja y cómo éstos jóvenes buscan apoyo en una sociedad de adultos. Si bien ya hay más sensibilidad en los servicios de salud del Estado Federal y Estatal, y varias ONG’s brindan apoyo, no deja de verse como una situación poco documentada.¹¹ Lo mismo con la violencia sexual, pues aunque el espectro de preguntas fue amplio, o bien efectivamente no existe ésta problemática en la población estudiada, o no supimos formular pregunta adecuadas para comprender el fenómeno. Esto sólo se podría saber haciendo más investigación.

Finalmente, llama la atención el conocimiento de los derechos en salud sexual y reproductiva de las y los jóvenes. Estos son conscientes de los derechos que tienen, pero no los ejercen en su gran mayoría. Entonces habría que ver porque no. Una posible hipótesis es porque el campo de la sexualidad no es un tema sencillo ni simple para las y los jóvenes, pero tampoco para la sociedad en general. Y no lo es porque las y los adultos no dan al parecer, ni la información necesaria, ni porque éstas y éstos no tienen claro qué es la sexualidad, la reproducción, y menos aún en el contexto de los derechos. Así tenemos la conciencia de los derechos pero en contextos de peligro y riesgo para las y los jóvenes. Consideramos que esta es una manera muy común en países pobres de concebir los derechos: En México todos tenemos derecho a la educación y al trabajo, pero la realidad es que difícilmente puede uno/a ejercer esos derechos. La realidad termina limitando al ideal, lo mismo posiblemente ocurre con las y los jóvenes. Pero habría que reflexionar más la noción de “derecho”.

Sobre las situaciones de riesgo de las y los jóvenes, nos llama la atención cómo el alcohol se ha logrado ver como un elemento normal tanto en las prácticas de los jóvenes, como en sus redes: amigos/as, compañeros/as y familias. Consideramos que hay que estudiar más porque ha ocurrido de esta manera, y que tanto las escuelas y las familias responden a esta “naturalización” en las prácticas de las y los jóvenes. Por otro lado, es importante ver el significado que se da a la depresión en las y los jóvenes. Principalmente en aquél grupo de jóvenes donde ésta se manifiesta por períodos prolongados. Pues este tipo de estudios deja de lado la particularidad de éstas/os jóvenes, entonces habría que hacer estudios más específicos que atendieran las necesidades específicas de estas poblaciones. Llama la atención ese 19.8% de jóvenes que intentaron suicidarse desde los 12 años, y ver qué puede hacer la escuela y la familia, así como otras instancias sociales.

En este sentido sería importante estudiar no sólo la autoestima de las y los jóvenes, sino ver qué tanto perciben que la sociedad a la que pertenecen es una sociedad con “estima alta” en el sentido de sentirse apoyados/as para enfrentar no solo diversos estados emocionales, sino además otras problemáticas relacionadas con el consumo de alcohol, la violencia sexual y la violencia en la familia y la escuela. Esta sería otra línea a investigar: no solo los y las jóvenes en sus prácticas, sino la percepción de su entorno y cómo éste influye en las diversas variables que aquí contestaron. Consideramos que este estudio es una primera aproximación a investigaciones más holísticas de la condición de las y los jóvenes.

Esto es relevante porque en la medida en que las familias logren soluciones más flexibles, creativas, gratificantes, formativas y nutritivas, capaces de cambiar sus patrones de interacción, de adaptarse a los cambios, de reorganizar y de asumir nuevas funciones en correspondencia con su ciclo vital, tenderán a cumplir mejor las funciones necesarias para proteger a sus hijos de situaciones adversas. Asimismo, resulta significativo el papel que juega la escuela en este estudio¹², en donde se vio su escasa presencia en estos temas, con lo cual se confirma que esta institución, al menos entre los encuestados, ofrece una educación más tradicional, al no abrir más espacios para que los jóvenes se formen, en especial en el campo de la violencia y, de forma muy marcada, de la sexualidad y el tema de la violencia.

11 Para reflexionar sobre la situación de las Instituciones que atienden a las y los jóvenes véase: Rodríguez, Ernesto, “Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos, al desarrollo de una perspectiva generacional”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Julio-diciembre, año/vol. 1, número 002, Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. 2003. Asimismo, sugerimos: Redi Freundlich, María Cristina; Valzacchi, Beatriz; Epele, María E; Oudshoorn, Silvina; Vázquez, Graciela; Giaccaglia, Margarita; Cilia, Nelly. “Adolescencia y futuro. Percepción y cuidado de la salud de los adolescentes y jóvenes” Arch. argent. pediatr; 101(6): e474-e475, dic. 2003.

12 En la siguiente literatura se puede reflexionar sobre las estrategias escolares de prevención de la violencia: Colón-de Martí, L. N. “Los jóvenes y la violencia: un enfoque académico-comunitario para atender un problema de salud pública” Bol. Asoc. Méd. P. R ; 95(3):16-20, May-Jun. 2003. Asimismo, sugerimos: Guerrero, Rodrigo. “¿Qué sirve en la prevención de la violencia juvenil?: [revisión]” Salud pública Méx; 50(supl.1):s86-s92, 2008. tab.

Reflexiones sobre el impacto en la juventud actual de las nuevas tecnologías de la comunicación

Raymundo Morado¹

Marie B. Meyer²

Se dice que las nuevas formas de comunicación como el chateo destrozan la gramática, aíslan a los jóvenes, les producen adicciones y los ponen en peligro. En este artículo discutimos si son realmente preocupaciones novedosas o si son vino viejo en odres nuevos. Además discutimos si los peligros de las computadoras y los celulares son tan grandes como se pretende. Creemos que la realidad es compleja y esperanzadora.³

Estamos ante nuevas formas de expresión por parte de los jóvenes, gracias a las herramientas multimedia que llevan en sus teléfonos celulares o a las que acceden a través de computadoras. Estas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen impacto sobre diferentes ámbitos de su vida, en la cantidad y calidad de la información que manejan, y en las nuevas formas de comunicación oral y escrita de los estudiantes.

Los medios modernos de comunicación preocupan a muchos. Algunas de estas preocupaciones son razonables y merecen ser examinadas. Hay cuatro grupos importantes de preocupaciones:

- Daño a las capacidades comunicativas. Se teme que por el uso de esas tecnologías los jóvenes no van a poder leer o no van a poder escribir o no lo harán tan bien como podrían o debieran
- Daños a las relaciones sociales. El uso o tiempo dedicado a relaciones virtuales se dice que incapacita para las relaciones “reales”, personales o profesionales
- Comportamientos obsesivos. Otra preocupación es la adicción a la computadora, las largas horas dedicadas a navegar por la red, jugar, chatear.
- Peligros que incluyen la amenaza de ataques psicológicos, financieros o sexuales. Existen usuarios de internet que buscan aprovecharse de otros.
- Discutiremos una por una estas cuatro preocupaciones, pero antes revisemos si son tan novedosas como parecen.

Los nuevos peligros de siempre

Parecería que estos cuatro riesgos son novedosos. Pero ya antes hubo preocupaciones por nuevas tecnologías que iban a dañar la capacidad comunicativa o la capacidad interpersonal, que iban a poner en riesgo a las personas o que las iba a convertir en obsesos incontrolados. Muchas son reencarnaciones de preocupaciones añejas, inconscientes de lo mucho que las cosas de antaño y las de hogaño se parecen. Ni todo lo viejo fue bueno ni todo lo reciente es malo. Generalmente hemos descubierto que ni son tan nuevas esas preocupaciones ni son tan graves esos peligros. No podemos negar que efectivamente los medios de comunicación tienen poder. La imprenta permitió una gran difusión de pensamientos peligrosos que pervirtieron la mente de pueblos enteros y los hicieron derrocar monarcas y esparcir ideas democráticas a escala global. Pero las tecnologías de la comunicación no tienen más poder que el de las ideas que transmiten.

La gran TIC de la historia, antes de la imprenta, fue la escritura. Platón escribió que la escritura traiciona el conocimiento interno y perjudica la memoria, además de ser incapaz de ajustarse al contexto y dialogar con sus lectores.⁴ A pesar de esto, se cuenta que Platón pagó la extravagante cantidad de diez mil dracmas por tres libros de Filolao.⁵ Podemos entender el punto de vista de sus conciudadanos ante el despilfarro de dinero en esa tecnología, relativamente reciente para los griegos.⁶ Pongámonos en el lugar de uno de aquellos griegos que se enfrenta a lo que la juventud griega estaba adoptando. Podía decir:

Todos sabemos que la cultura es oral. Si no es hablada no es verdadera cultura. Esta moda pasajera de la escritura tal vez tenga algunas ventajas y algunos atractivos para los jóvenes que se deslumbran fácilmente con las innovaciones tecnológicas. Pero en gran medida es un gasto inútil. Todo lo que se puede poner por escrito usando un punzón (un “estilo”), sobre tabletas de cera, se puede comunicar de manera mucho más eficiente y sencilla sin tener que aprender estos códigos raros y estas formas extrañas de expresión. No negamos que pueda tener algunas ventajas pero sus beneficios son exagerados y después de la afición pasajera que produce la novedad las aguas tomarán su nivel y esta moda será olvidada porque no es buena comunicación oral. Al contrario, deforma hábitos orales tradicionales introduciendo símbolos raros que ciertamente no corresponden a nada específico en la conversación oral. Hay formas de expresarse por escrito que son nuevas y por lo tanto deberían ser prohibidas hasta que hayamos podido evaluar sus efectos. Posiblemente produzcan graves problemas psicológicos. Hemos sabido de jóvenes que gastan excesivamente en esta tecnología y por estar comunicándose con otros jóvenes a través de lo que ellos llaman cartas o epístolas pierden el contacto humano necesario para un desarrollo psicológico sano. Podemos clasificar esta afición a las letras como un trastorno psicológico que en ocasiones amerita tratamiento profesional. Los padres de familia deben preocuparse pues hemos sabido de jóvenes que se pasan horas enteras leyendo. Eso es todo lo que hacen: leer. Ni siquiera intercambiando mensajes sino invirtiendo su tiempo en una lectura pasiva que les quita toda la actividad natural y los convierte en seres sin capacidad de actuar y relacionarse en la vida cotidiana y la sociedad griega. Que leer y escribir sean modas pasajeras no las hace menos dañinas. Los padres que deseen proteger a sus hijos deben pensar en poner límites al número de horas que les permiten entretenerse con estas peligrosas actividades que no solamente pervierten las maneras correctas de comunicarse, que son orales, sino que además los incapacita para la vida social productiva.

El miedo y la desconfianza hacia la tecnología no son novedad. Recordemos que el subtítulo de Frankenstein es El moderno Prometeo. Frankenstein, por supuesto, no es el nombre del monstruo sino el de su creador, el doctor Frankenstein, quien como un nuevo Prometeo quiere robar a los dioses la prerrogativa de crear la vida y, mediante la ciencia

¹ Maestro en Ciencias de la Computación y Doctor en Filosofía por la Universidad de Indiana, Estados Unidos, (E.U.). Profesor e Investigador en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

² Maestra en Geografía por la Universidad de Indiana, Estados Unidos, (E.U.). Especialista en consultoría para usuarios de informática y sobre manejo de recursos computacionales.

FUENTES CONSULTADAS

³ Todas las referencias en este artículo a sitios en internet fueron confirmadas durante agosto de 2009.

⁴ Platón, Fedro (274–277). Siempre ha habido alguna interacción entre escritores vivos y lectores, pero antes era una tarea mucho más laboriosa. Hoy se puede enviar un mensaje al blog o grupo de discusión de un autor a las tres de la mañana y recibir una contestación antes del almuerzo. Puede ser una mera respuesta de cortesía o una discusión a fondo. Muchos autores desean conocer las opiniones de sus lectores y muchos lectores aprecian la oportunidad de dialogar con sus autores favoritos. La literatura tiene hoy más el tinte conversacional que Platón deseaba.

⁵ Sobre la compra, ver Diógenes, Laercio, Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres, 3.9, 8.15 y 8.84. La sátira que le hizo Timón es recogida por Aulus Gellius en sus *Noctes Atticae*, 3.17.

⁶ Sobre la tecnología de la escritura, Cfr., M. T., Clanchy, *From Memory to Written Record*, England 1066-1307, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979. Sobre el tránsito de cultura oral a escrita en Grecia, Cfr., Eric A. Havelock, *A Preface to Plato*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963 y *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*, New Haven: Yale University Press, 1986.

y la tecnología electroquímica, llevar a los mortales el fuego divino de la vida. Lo que la autora, Mary Shelley, intenta mostrar con su parábola es que la capacidad humana de modificar nuestra situación entraña peligros terribles. Pero, ¿acaso no necesitamos el fuego divino? No deja de ser irónico que en sociedades altamente necesitadas de las tecnologías de la comunicación, la medicina o el agua potable, el desconocimiento y la poca familiaridad con estos avances produzcan gran desconfianza. Quienes más necesitan la ciencia y la tecnología a veces son sus enemigos más acérrimos.

Cuando se introdujo la música grabada se le vio con desconfianza. Se consideraba que los discos podrían pervertir a la juventud al incitarlos a bailar. Los rayos X llegaron a ser prohibidos en lugares públicos por temor a que alguien introdujera subrepticamente una máquina y mirara bajo sus ropas el cuerpo de las señoras victorianas. Cuando Sony introdujo las reproductoras de casete portátiles Walkman muchos jóvenes acogieron la oportunidad de crear un espacio auditivo a su gusto. Aunque sabemos que la construcción de nuestro propio espacio, a la medida de nuestros intereses, es un rasgo humano generalizado, eso no evitó críticas a quienes lograban escapar dejándonos atrás. En el caso de los Walkman era común oír terribles predicciones: los usuarios quedarían sordos o por lo menos seriamente lastimados auditivamente además de que perderían toda vida social y serían atropellados por un auto.

Por supuesto, toda novedad entraña riesgos. Pero hay una enorme diferencia entre la precaución y la paranoia, entre el temor sensato y la fobia irracional. Las ocasiones en que la tecnología entraña verdaderos peligros son raras pero existen. Eso puede ocurrir. Pero la histeria colectiva no es la mejor manera de enfrentar el cambio tecnológico.

Nicholas Carr escribió recientemente un divertido artículo en el cual, por desconfianza de la tecnología, termina acusando a Google de tratar de ayudarnos a manejar la información sin sobrecargarnos.⁷ Le escandaliza que trate de mejorar diariamente y tenga como misión hacer accesible y útil la información para todos. Mira con desconfianza el tratar de construir un sistema que pueda comprendernos y darnos lo que buscamos⁸ de manera inteligente y rápida. Carr encuentra preocupante (unsettling) pensar que estaremos mejor por estar más informados o auxiliados. Parece ignorar que la riqueza enorme de información disponible no es un problema pero sí lo es, como con cualquier riqueza, su manejo.

Con cualquier fuente de información pueden surgir errores. Igual que una guía de viaje Baedeker puede equivocarse, hay que usar los sistemas GPS con un grano de sal.⁹ El que un medio de comunicación nos dé información incompleta o errónea no es tan preocupante como el que algunas personas ignoren que esto ocurre con cualquier medio. Lo que hace que Wikipedia se desarrolle de manera rápida (wiki, en hawaiano) y flexible, su relativa falta de supervisión editorial, también nos impone la responsabilidad de confirmar la información que nos ofrece. Nuestras fuentes de información siempre han sido incompletas y falibles. El gran diccionario de Samuel Johnson olvidó las palabras aardvark y sausage, mientras que la Enciclopedia Británica aceptó la autocrítica desde el prefacio de su primera edición en 1768.

Si toda información conlleva un riesgo de error, la respuesta no es menos información sino más. De hecho, mientras más información se tenga se vuelven más fáciles ciertos aspectos de su análisis y comparación a profundidad pues es más fácil ver las inconsistencias y tensiones internas cuando contamos con distintos enfoques.¹⁰ Los profesores pueden aprovechar esta situación para enseñar a identificar las fuentes confiables y los contenidos provechosos. Es la gente con poca información quien corre el peligro del dogmatismo. Siempre podemos seguir siendo intransigentes, pero es más difícil cuando enfrentamos veinte diferentes puntos de vista sobre el mismo tema en media hora.

Por supuesto, podemos chatear y navegar por internet, igual que podemos visitar un museo o una biblioteca, sin mejorar nuestras capacidades críticas ni desarrollar habilidades de pensamiento. Ésas no son las funciones directas ni de internet ni de la biblioteca. Pero son un lugar donde tal mejoramiento y tal desarrollo podrían tener lugar, con la ayuda de aquellos a quienes sí compete directamente fomentarlas: los padres y los profesores, quienes pueden echar mano de los recursos y herramientas disponibles.

Pero Carr parece desconfiar de enciclopedias y relojes, viéndolos como tiranos y no como herramientas. Le preocupa que nuestra inteligencia pueda optimizarse porque cree, sin base, que eso no dejaría espacio para la contemplación o la ambigüedad. Poco dice de los intentos de producir inteligencia artificial capaz de ser creativa y metafórica. En cambio, no olvida los ataques de Girolamo Squarciafico en 1477 contra la vulgarizadora imprenta, promotora de pereza intelectual, enemiga del estudio y la memoria, debilitadora de nuestras mentes.¹¹ Por no mencionar que fomenta la herejía, la falta de obediencia y la inmoralidad. Y confiesa:

Tal vez soy simplemente un aprensivo. Igual que hay una tendencia a glorificar el progreso tecnológico, hay una tendencia opuesta a esperar lo peor de cada nueva herramienta o máquina. [...] Así es que, sí, ustedes deben ver mi escepticismo con escepticismo. Quizás se comprobará que tenían razón aquellos que tachan a los críticos de internet de ludistas o nostálgicos.¹²

Nuestra conclusión es que aunque las tecnologías de la comunicación actuales son novedosas, ni su función básica ni los temores que despiertan lo son. Eso nos debe prevenir contra promesas desmesuradas y temores apocalípticos.

Como mencionamos al principio, pasaremos ahora revista a cuatro grupos importantes de preocupaciones: daño a las capacidades comunicativas, daño a las relaciones sociales, estímulo a comportamientos obsesivos y ataques a la persona. Empezaremos con el temor de que se estén dañando nuestras capacidades de comunicación.

Lo bueno de escribir mal

En décadas pasadas alentábamos que nuestros jóvenes tuvieran amigos por correspondencia para que ejercitaran su capacidad de expresión escrita. Esos deseos se han convertido en una exitosa realidad gracias a que mucha de la dificultad en la comunicación escrita ha sido solucionada por la tecnología. Habrá quien se queje de que los jóvenes utilicen tecnologías que no son las de ellos para conseguir esos objetivos, pero lo que importa no es el medio sino la capacidad resultante. Pero ¿y la ortografía?

La buena ortografía no garantiza nada más. Si nos importa más el contenido que la forma meramente gramatical de la comunicación, debemos estar vigilantes de que una ortografía pulida y una sintaxis impecable no oculten vicios conceptuales. Una forma agradable es peligrosa cuando encubre un fondo débil, como muestra la famosa queja de un personaje de Quevedo:

Forzóme el consonante a llamar necia
a la de más talento y mayor brío,

⁷ Cfr., Nicholas Carr, "Is Google Making Us Stupid? What the internet is doing to our brains", The Atlantic, julio/agosto de 2008.

⁸ "Understands exactly what you mean and gives you back exactly what you want."

⁹ Igual que los mapas de la familia Roji en México desde 1928, las guías de viajes de la familia Baedeker en Alemania han sido desde el SIGLO XIX un paradigma de precisión, pero no son perfectas; igual que no lo son los sistemas de posicionamiento global (Global Positioning Systems o GPS) creados en la última década por compañías como la holandesa TomTom.

¹⁰ Por ello es una lástima cuando, como a menudo ocurre en México, los partidos políticos no incluyen sus propuestas en sus sitios digitales.

¹¹ Walter, Jackson Ong, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Londres, Methuen Publishing, 1982. (Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México, FCE, 1987). Ong discute a Squarciafico en el capítulo IV "Writing restructures consciousness", basándose en Martin J. C. Lowry, *The World of Aldus Manutius: Business and Scholarship in Renaissance Venice*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1979, pp. 29-32.

¹² "Maybe I'm just a worrywart. Just as there's a tendency to glorify technological progress, there's a countertendency to expect the worst of every new tool or machine. [...] So, yes, you should be skeptical of my skepticism. Perhaps those who dismiss critics of the internet as Luddites or nostalgists will be proved correct."

Y la tiranía de la ortografía tradicional no es mucho menor o menos artificial que la de la rima. Es peligroso confundir la buena redacción con la redacción gramatical.

Aunque muchas de las abreviaturas y giros idiomáticos usados en el chateo y el texteo tienen una historia de décadas o siglos (ok, prof, excmo), buena parte de su creatividad produce nuevas formas de escritura. En palabras de Pérez Fragoso, “estas prácticas son favorables para el desarrollo de los jóvenes, ya que dan cuenta de su capacidad para inventar y aprender nuevos códigos”.¹⁴

El chateo y el texteo incorporan palabras del inglés como en bff o gbu (y, en España, muchas del francés como en alp ojtm), acelerando la evolución de otras manifestaciones del español.¹⁵ Aun más interesantes que los sucintos acrónimos y las económicas abreviaturas son los cambios en la ortografía y la sintaxis.

El modificar la ortografía tiene varias funciones importantes. Los jóvenes que desean asimilarse a la cultura de los adultos tratan de dominar los códigos de buena redacción para adultos. El manejo de ciertas frases identifica con determinados grupos. Hay un lenguaje burocrático, un lenguaje ceremonial, un lenguaje de cortejo. Al escribir de manera distinta, el idiolecto se distingue del lenguaje de otros grupos (especialmente del de los padres y maestros). Como en el caso del lenguaje de Alemania, el habla juvenil tiene la ventaja añeja de dificultar la decodificación por parte de personas con las que no deseamos comunicarnos. Igual que antes nos pasábamos papelitos en clase, los jóvenes de hoy se envían textos a sus celulares. Por ello cuando un adulto utiliza las convenciones y recursos lingüísticos de los jóvenes, se produce una impresión de inadecuación. Los adultos tienen su propio lenguaje y al joven le conviene que los adultos permanezcan confinados en él. Al excluir a otros grupos sociales, el grupo de los jóvenes puede reafirmar su identidad a costa de la de otros. Por primera vez muchos de ellos son capaces de excluir a otros y eso tiene un gran valor en su formación psicológica, ayudándoles a encontrar su identidad en oposición a la identidad que les generan los adultos. Igual que las mujeres chinas que desarrollaron un lenguaje propio como forma de identidad, cohesión social, defensa de sus intereses y protección de su bagaje cultural, el joven puede ocultar lo que le conviene y mostrar aspectos selectos de su personalidad ante las autoridades con las que tiene que enfrentarse. Cada generación inventa sus códigos, su música, sus ropas, sus giros lingüísticos para lograr las funciones sociales que busca. Por ello el abandono de la ortografía de los mayores es un acto tanto de rebeldía como de compromiso para con el grupo propio que está en vías de desarrollo.

Otra razón para abandonar la ortografía de las autoridades es el hecho de que es una mala ortografía.¹⁶ Una mala ortografía es un enorme detrimento para la comunicación. Y aquí no estamos hablando de mala ortografía de los hablantes sino de las autoridades culturales que innecesariamente dificultan la expresión. Aunque el español es mucho más fonético que el francés o el inglés, es un misterio para los extranjeros cómo se debe pronunciar la palabra Oaxaca. ¿Es esa “X” una J, una S, una SH, una CH, o simplemente una X? Nuestra ortografía no es, como debiera ser, una traslación correcta de fonemas a grafías y ello produce complicaciones innecesarias. La C puede ser una K o una S o una TH o incluso tener un sonido nuevo en combinación con la H que normalmente es muda. El hecho de que algunos griegos hace dos mil años aspirasen la enunciación de héroe, no es razón suficiente para cargar la memoria de los niños obligándoles a tener que señalar esa anécdota filológica con una H muda. Que en sus orígenes etimológicos la palabra haya tenido ciertas características, es una pobre razón a la hora de decidir cómo escribirla para comunicarnos (aunque sirve para presumir nuestros conocimientos filológicos).

Podemos escribir frases perfectamente inteligibles aunque ninguna de las palabras sea “legal” o “autorizada”. Por ello no es sorpresa que el lenguaje coloquial, que no sigue las reglas del lenguaje artificial académico, sea el que realmente permite la comunicación colectiva. Por ello el latín fue reemplazado por las lenguas romances y por ello una de las primeras decisiones al diseñar un lenguaje como el esperanto, es tratar de hacerlo lo más fonético posible. (El esperanto es casi completamente fonético porque tiene como meta facilitar la comunicación.)

Una tercera ventaja de desatender los dictados de la ortografía de los mayores es ampliar la capacidad expresiva. Cuando E.E. Cummings rompe la división tradicional de las palabras en la página, cuando omite las mayúsculas, etcétera, la comunicación adquiere un mayor poder expresivo. Un poema como

l(a

le

af

fa

ll

s)

one

l

iness

está lleno de ingeniosos mensajes a través de formas casi caligráficas de comunicación. Cummings, hace medio siglo, prácticamente nos dibujó la caída de la hoja, en toda su gráfica soledad.

No se puede llevar un lenguaje a su máxima expresión sin tomar distancia y examinarlo, pulirlo, modificarlo. En palabras de

David Craig,

la mensajería instantánea no amenaza el desarrollo o preservación del alfabetismo formal, clásico [...] el conocimiento de muchos alfabetismos sólo puede incrementar la conciencia metalingüística de una persona y, a causa de ello, su habilidad para usar el lenguaje de manera efectiva.¹⁷

13 Cfr., Francisco, de Quevedo, Las zahúrdas de Plutón, 1608. Quevedo está haciendo mofa de quienes tienen “los pensamientos de alarbes y las palabras de gentiles”.

14 Carmen, Pérez Fragoso, “La comunicación en medios digitales: Los beneficios de las prácticas emergentes de los jóvenes”, México, Eutopía, segunda época, año 2, número 8, octubre-diciembre de 2008, pp. 74-77.

15 Recomendamos visitar el diccionario SMS en <http://www.diccionariosms.com>. Según sus creadores, “Los jóvenes están desarrollando nuevas formas de comunicarse a través de los móviles e internet, su lenguaje es transgresor, sintético, rebelde y práctico. Una forma de comunicarse que es utilizada diariamente por millones de jóvenes, una realidad que va a influir en la evolución de la lengua y de la gramática. [...] diccionario SMS es una herramienta de consulta creada por los jóvenes, desde abajo hacia arriba para profesores, estudiosos de la lengua española, medios de comunicación, padres y educadores. [...] una iniciativa de la Asociación de Usuarios de internet, para el Día de internet que se celebra el 25 de Octubre”.

16 Según Richard Sterling, director ejecutivo emérito del National Writing Project, no sería malo adoptar algunas convenciones del correo electrónico, como empezar las oraciones con minúscula. “De hecho, dijo, cuando su hijo adolescente inquirió qué añadía la presencia de la letra mayúscula al significado del punto final de la oración, no tuvo respuesta”. (“In fact, he said, when his teenage son asked what the presence of the capital letter added to what the period at the end of the sentence signified, he had no answer.”) Citado en Tamar Lewin, “Informal Style of Electronic Messages is Showing Up in Schoolwork, Study Finds”, The New York Times, 25 de abril de 2008.

17 “[...] instant messaging poses no threat to the development or maintenance of classical, formal literacy [...] knowledge of multiple literacies will only increase a person’s metalinguistic awareness and, thereby, her ability to use language effectively.” “Instant Messaging: The Language of Youth Literacy”, p. 132, en Stanford, Essays from the Program in Writing and Rhetoric: Boothe Prize Winners and Honorable Mentions, 2003, pp. 117-133. Disponible en <http://bootheprize.stanford.edu/0203/boothe0203.pdf>.

La ruptura con la ortografía puede pues cumplir importantes funciones de grupo; simplificar, facilitar y potenciar la comunicación. Lo que nos interesa es la calidad de la comunicación, ésa es la verdadera “ortografía” o escritura correcta.

El efecto de la tecnología sobre la calidad de la comunicación es complejo. Para empezar, las nuevas tecnologías hacen que los jóvenes se comuniquen más. En 2008 se duplicó el envío de textos por celular hasta más de 2,200 al mes.¹⁸ Por supuesto, el número de comunicaciones que los jóvenes producen y consumen no es el único factor importante para juzgar las bondades de una forma de comunicación. También es importante revisar el efecto que la tecnología tiene sobre la calidad de éstas. Las comunicaciones entre los jóvenes, sin el concurso de la tecnología, están prácticamente limitadas a su entorno inmediato. Podría argüirse que cualquier incremento en el número de comunicaciones es bienvenido, así sea de muy baja calidad. Pero muy malas comunicaciones pueden ser peores que la relativa ausencia de éstas. No es bastante con señalar que hay más comunicación; también queremos que sea mejor comunicación.

Y en este punto es común encontrar errores de apreciación. Hay quienes miden la calidad de la información en términos de su cantidad. El nivel de comunicación se considera en proporción directa al contenido informativo del mensaje. Por ejemplo, se cree que una canción de cuna es de bajo nivel, por el hecho de que transmite poca información (en el sentido de una teoría de contenido de información tipo Shannon). Pero esta manera de evaluar el nivel de una comunicación peca, en el mejor de los casos, de insuficiente. Una canción de cuna tiene también una importante función afectiva, no meramente informativa. Entre las muchas funciones del lenguaje, varias de ellas son independientes de la cantidad de información transmitida.

Hay quien se queja de que la calidad de las comunicaciones entre los jóvenes parece ser baja. Intercambios del tipo de Twitter con su gran cantidad de comunicados aparentemente banales dan la impresión de que estas comunicaciones son una pérdida de tiempo. Se dice que el chateo produce en su mayoría una comunicación de pobre contenido informativo. Eso es verdad. Pero, en primer lugar, escribir malos sonetos no es culpa de la pluma que usemos. En segundo lugar, es igualmente cierto que la mayoría de los libros en las bibliotecas públicas son basura escapista o entretenimiento sin valor educativo. Lo mismo es cierto de la mayoría de las óperas y obras de teatro. Pero la diversión y el entretenimiento no son aspectos a evitar en la educación pública mientras se cumplan los fines de instrucción y desarrollo correcto de la personalidad. No es la naturaleza de la diversión lo que es objetable, sino la falta de moderación en ella, como todo en la vida. Y el compartir experiencias, el reconocer la presencia del otro, el interpelar y saludar, el aceptar a alguien como miembro de un grupo, son funciones importantes del lenguaje y la comunicación. Y son una mejor medida de la calidad de la información que su contenido meramente descriptivo.

¿Son las nuevas tecnologías meras amenazas para la educación? En el SIGLO XX apareció el consenso de que la educación puede y debe ser accesible, divertida y útil para la vida diaria. Si es demasiado difícil, no podemos culpar a la víctima. Paracelso decía que la diferencia entre una medicina y un veneno está en la dosis. Debemos graduar la dosis. Si es aburrida, debemos tener la empatía de recordar el inútil sufrimiento con que nos infligieron de jóvenes. Si parece inútil, debemos mostrar su aplicación a los intereses de nuestros alumnos y no solamente demandar su interés por nuestra materia a partir de un abstracto sentido del deber. Si no hay interés en la verdad, la belleza y la justicia, no debemos culpar a esos tesoros como hacen algunos alumnos ni a los beneficiarios potenciales que se pierden de tales riquezas, como hacemos algunos maestros, sino a nuestra pobre presentación que no logra convencer a los necesitados para que aprovechen lo que tanto necesitan.

Debemos aprovechar aquello que inspira pasión en los jóvenes y trabajar con esas pasiones. Si están escribiendo ficción amateur (fan fiction o fanfic) en línea, esto puede incorporarse en sus clases de redacción. Si están involucrándose en grupos de discusión y de chateo, pueden aplicar sus clases de pensamiento crítico y construcción de razonamientos. Ignorar los intereses y las prácticas comunicativas de nuestros alumnos desperdicia elementos valiosos para mejorar la recepción, comprensión y uso de las actitudes, habilidades y conocimientos que deseamos poner a su disposición.

¿Y la lectura? Cuando se dice que leer en línea no es leer o que no se puede leer libros en línea porque no los hay, no podemos evitar recordar las acusaciones contra el esperanto. A menudo hemos oído las quejas de que no hay nada que leer en esperanto cuando hay miles de libros traducidos, muchos de ellos solamente accesibles en esta lengua fuera de la original. O quejas de que lo que hay en esperanto también está disponible en otros idiomas, lo que ignora la enorme literatura original en esperanto y no traducida jamás a otros idiomas. Quienes creen que no pueden hallar los libros tradicionales en internet, o que la única literatura que hay en internet es copia de la impresa, desconocen la creatividad de los internautas.

Además del temor de qué leen, hay el temor de cómo leen. Se teme que se reduzca la capacidad de concentración. Hay un gran temor a que los lectores jóvenes sigan sus propias vías de lecturas. Que, en vez de seguir un solo camino establecido, discurran por varios a la vez (multitasking) o que exploren las varias dimensiones que inciden sobre un texto (hipertextualidad). Se ha llegado a decir que leer un periódico fija la atención mientras que el hipertexto de internet la distrae. Si eso fuera cierto, no podríamos poner atención a una enciclopedia, algo popular desde el SIGLO XVIII, porque es hipertextual. Además, se calcula que un lector promedio lee el NY Times aproximadamente en una hora.¹⁹ Nadie podría hacer eso de forma lineal (a menos que pudiera leer un libro de más de 200 páginas en menos de una hora), sin saltos ni distracciones.

Pero una novela como Rayuela que invita a ser leída en diversas secuencias permite mayor creatividad y da opciones a los lectores. Si no queremos tomar esa libertad, tenemos derecho a quedarnos en una lectura lineal de la página, escrita o virtual. Nuestros hábitos lineales no nos dan derecho a desaprobar a lectores con un gusto por lecturas paralelas o transversales. El gusto por las novelas decimonónicas puede convivir con el gusto por las colecciones de relatos independientes o las enciclopedias:

Los jóvenes “no se inquietan tanto como algunos de nosotros más viejos por una lectura que no procede linealmente”, dice Rand J. Spiro, profesor de psicología de la educación en la Universidad Estatal de Michigan, quien estudia las prácticas de lectura en internet. “Eso es bueno porque el mundo no es lineal ni está organizado en compartimentos o capítulos separados.”²⁰

El hipertexto es atractivo para nuestros jóvenes, capaces de hacer varias cosas a la vez, enviar mensajes por Twitter, “textear”, checar su Facebook por el celular y escuchar su iPod mientras van de compras con sus amigos. No se quejan de la oportunidad de que sus comunicaciones puedan ser simultáneas.²¹

Uno de nosotros (Raymundo) es incapaz de leer con la televisión encendida. La otra (Marie) no sólo puede sino que ello parece ayudarlo a veces con su concentración. No debemos confundir la capacidad de aprovechar el tiempo oyendo música mientras hacemos ejercicio con el arriesgar la vida ajena al ver televisión mientras conducimos un auto. Las

18 “Los adolescentes americanos enviaron y recibieron un promedio de 2,272 mensajes de texto al mes en el último cuarto de 2008, según la compañía Nielsen; casi 80 mensajes al día, más del doble que el promedio el año previo.” (“American teenagers sent and received an average of 2,272 text messages per month in the fourth quarter of 2008, according to the Nielsen Company — almost 80 messages a day, more than double the average of a year earlier.”) Katie Hafner, “Texting May Be Taking a Toll”, New York Times, New York.

19 “El lector promedio del periódico Times gasta 48 minutos con el diario entre semana y 72 minutos con el dominical, mucho más tiempo que los lectores de la mayoría de otros periódicos.” (“The average Times reader spends 48 minutes with the daily newspaper and 72 minutes with the Sunday paper, far more time than the readers of most other papers.”) Clark Hoyt, “Change Can Be Painful, but this One Shouldn’t Hurt”, The New York Times, 6 de abril de 2008.

20 “Young people ‘aren’t as troubled as some of us older folks are by reading that doesn’t go in a line’, said Rand J. Spiro, a professor of educational psychology at Michigan State University who is studying reading practices on the internet. That’s a good thing because the world doesn’t go in a line, and the world isn’t organized into separate compartments or chapters.” Motoko Rich, “Literacy Debate: Online, R U Really Reading?”, The New York Times, Julio 27 de 2008, p. A1.

21 Como sí lo hace Walter Kirn en “The Autumn of the Multitaskers”, The Atlantic noviembre de 2007, quien llega a quejarse de que se nos ofrezca eficiencia, conveniencia y movilidad (Efficiency, convenience, and mobility), y aventura, de manera paradójica, que hacer varias cosas a la vez produce daño cerebral, perjudica la memoria y el aprendizaje, nos envejece prematuramente y atrofia nuestra capacidad de análisis.

distracciones e interrupciones bajan nuestra productividad; también el desperdicio de nuestro tiempo haciendo menos de lo que podríamos. El justo medio es cuestión individual, pero los extremos son siempre peligrosos.

No podemos decir en general que la mayor estimulación produce una menor concentración. De hecho, casi no hay nadie que pueda concentrarse eficientemente sin hacer algo más concurrentemente: fumar, pasear por la habitación, mover las piernas, tamborilear los dedos sobre la mesa, etcétera. No debemos imponer una descripción general sobre una población diversa. La profesora tiene la obligación de observar cuál sistema es el mejor para apoyar la concentración de cada alumno y sólo entonces proponer la metodología más acorde a las características individuales. Sabemos que esto es más difícil que tener una receta para todos los alumnos pero es peligroso enseñar a docenas de alumnos con un método que no tome en cuenta las diferencias en estilo de aprendizaje entre ellos.

En su artículo mencionado más arriba, Carr empieza lamentando que tanto él como sus conocidos notan dificultades para concentrarse. No menciona que el quejarse de ya no poder leer *La guerra y la paz* es común a los humanos de más de 25 años, tengan o no banda ancha.

Carr reconoce que sus anécdotas no prueban nada y pasa a mencionar un estudio del University College London, que encontró que alguna gente en un par de sitios de internet no lee en su totalidad los artículos extensos. Carr tendría razón en concluir que nuestros hábitos de lectura están cambiando si pudiera generalizar de ese limitado muestreo y, por supuesto, si nos pudiera convencer de que antes la mayoría de nosotros acostumbrábamos leer *La guerra y la paz*. Nadie culparía a internet por los tradicionales resúmenes tipo CliffsNotes, que han auxiliado a tantos estudiantes. La tradición de reunir fragmentos de discursos ha creado obras maestras como los *Analecta* de Confucio, el *Dhamapada* de Buda, las *Summulae* de Petrus Hispanus, o las indispensables doxografías de Aulus Gellius o Diógenes Laertius. La tradición de destilar lo más importante o interesante de un texto empezó desde que hubo textos. Y eso hacemos todos los que conversamos con otros autores. En este trabajo, presento los puntos de Carr que me interesa resaltar y trato de concentrarme en ellos. Carr cree que uno se concentra más leyendo todo el texto.

No queremos decir que la tecnología no afecta la manera en que pensamos. Pero la forma, beneficios y peligros de la tecnología dependen sólo en pequeña medida de la tecnología misma. La forma en que usamos un martillo depende mucho menos del martillo que de nosotros.

Carr se queja de que la llegada de un correo electrónico dispersa nuestra atención y nos hace perder la concentración. Pero hay que recordar que lo que hizo perder a Coleridge la concentración en 1797 (y nos hizo perder a nosotros la parte final de su gran poema *Kublai Khan*) fue la visita de otro ser humano. Además de que hay pocas cosas tan sencillas como arreglar para que el correo electrónico no nos distraiga hasta que nosotros queramos. A fin de cuentas, Carr no le entiende a internet. Cree que las compañías que hacen publicidad nos quieren distraídos. Cree que desean que naveguemos lo más rápido posible. En realidad lo que les convendría es que nos quedáramos largamente en las ligas que quieren promocionar. Al pasar nosotros a otros asuntos les hacemos perder dinero; preferimos nuestros intereses “dispersos” a sus ofertas concentradas.

Es común oír quejas sobre la velocidad de escritura o lectura, como si nuestra rapidez no fuera una opción. Se ha criticado lo mismo al bolígrafo que a la máquina de escribir por acelerar nuestras comunicaciones.²² Hay la idea de que podemos detener la lectura de un libro en cualquier momento (en realidad, no siempre, especialmente si es bueno o relacionado con el trabajo), mientras que el chateo y el correo electrónico nos esclavizan, como si no hubiera manera de modular nuestro uso de estos medios. En esta óptica, la calidad de la literatura mundial debe haber disminuido desde finales de la segunda Guerra Mundial, cuando los bolígrafos fueron perfeccionados y comercializados en grande. Ya que, al contrario, parece que hoy día se escribe más y mejor que nunca, nuestros escritores contemporáneos sin duda deben estar usando a escondidillas plumas de ganso.

Cuando hay una comunidad unitaria es más fácil entenderse unos a los otros. Se comparte la misma información y las mismas creencias. Los medios modernos de comunicación hacen que pueda haber una gran diversidad de opiniones y creencias. Eso hace menos predecibles los trasfondos de otros miembros de la comunidad y más difícil de codificar qué es lo que querían decir. Por un lado les puede ayudar a entender mejor a otras comunidades; por otro, hace menos lineal el comprender a los miembros de su propia comunidad. Tener más fuentes de información hace dudoso que haya una sola interpretación de lo que alguien dice. Ya no podemos dar por sentado qué cree otra persona para atribuirle creencias e interpretarla. Pero esa pluralidad de opiniones y el estar expuesto a un enorme rango de creencias puede hacer más fácil entender tradiciones y a comunidades alejadas de la propia. Un joven con intereses poco usuales no tiene por qué estar solo, frustrado por las limitaciones de los intereses de su comunidad inmediata. Ahora es capaz de encontrar e interactuar en tiempo real con almas gemelas por todo el mundo sin salir de casa. Y cuando viaje podrá mantener o reestablecer el contacto con sus amigos a pesar de las distancias y los malos sistemas postales.

Por supuesto, muchos maestros están tan concentrados en exigir a los alumnos que hablen el lenguaje de los académicos, que les molesta que los alumnos tengan uno propio. La escuela no debe destruir lenguajes sino hacernos políglotas. No queremos que un niño deje de hablar zapoteco sino que también pueda hablar francés o cualquier otro idioma que le convenga. Aunque usen por horas la mensajería instantánea, los “niños y preadolescentes están conscientes de que esa forma abreviada de escribir no tiene lugar en la escuela, por ejemplo. Ellos no hablan como digitan ni escriben redacciones escolares como conversan por Messenger”.²³ La profesora debe también dar ejemplo de interés en hablar idiomas distintos y capacidad para transitar de uno a otro de acuerdo con la situación apropiada.²⁴

Es apropiado violar la sintaxis y ortografía mientras no se sacrifique la claridad para los otros hablantes de ese idioma. Hay lugares donde los usuarios de telegramas desarrollan sus propias convenciones porque sólo se permiten 10 palabras por el costo básico. Twitter tiene un límite de 140 caracteres. En cada caso hay que reconocer la herramienta correcta y su uso apropiado. No es eficiente cortar árboles con cuchillos, aunque en principio se pueda hacer, ni tiene sentido escribir un telegrama desperdiciando palabras o un mensaje de Twitter desperdiciando letras.²⁵ Y si un profesor no entiende *kstyano* o *spñl*, un par de horas de humilde práctica lo pueden poner al corriente y mostrar a los estudiantes que defender un idioma no significa ser incapaz de usar otros.

El experto en consultoría de la computación, Jonathan Bolte, nos ha señalado que la nueva tecnología se presta para producir una práctica comunicativa autocorrectiva.²⁶ No significa que los amigos del joven que envía un mensaje con faltas de ortografía inmediatamente tratarán de corregir su redacción. Todo lo contrario, a sus amigos probablemente les importa muy poco el que la comunicación se ajuste a los estándares ortográficos de siglos pasados o de capitales europeas lejanas. Pero les importa que el mensaje sea eficaz y, en ocasiones, eso significa que desean precisión y claridad. Los amigos nos harán saber si se ha entendido lo que hemos dicho. Gracias a las nuevas tecnologías esta retroalimentación puede ser prácticamente instantánea y, como todo psicólogo sabe, uno de los secretos de la modificación de la conducta es que la retroalimentación sea lo más

22 *Exempli gratia*, Jan Jagodzinski, *Postmodern Dilemmas: Outrageous Essays in Art and Art Education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, vol. 1, 1997, p. 70.

23 Silvina Ruth, Crenzel, Vera Lúcia, Nojima, “Mensajería instantánea: Una puerta para una nueva percepción del mundo para niños y preadolescentes”, I Conferencia Internacional sobre Ciencias y Tecnologías Multidisciplinares de la información, InSciT2006, 2006, Mérida, España. Disponible en <http://www.instac.es/inscit2006/papers/pdf/184.pdf>.

24 Hay evidencia de que este “bilingüismo” (o, mejor, “bigrafía”) puede funcionar en el salón de clases. Tamar Lewin menciona el uso de la ortografía informal en ejercicios de clase y la oportunidad de discutir con los alumnos cuándo es apropiado usarlo (“Informal Style of Electronic Messages Is Showing Up in Schoolwork, Study Finds”, *The New York Times*, 25 de abril de 2008).

25 Desperdiciar letras no es la mejor manera de apreciarlas. En palabras de Diego Levis, “Cuando niños y adolescentes obvian en el chat las reglas ortográficas y sintácticas, introduciendo en ocasiones nuevas formas de escritura para alcanzar una mayor eficacia comunicativa de los mensajes, ponen en práctica una, a mi juicio, valiosa economía del signo que no rechaza, sino revaloriza, el uso de la escritura” (“El chat: El habla escrita de niños y jóvenes”, 2006, http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/levis_chat.pdf).

próxima posible al comportamiento. Tiene poco efecto el que nos llamen la atención sobre algo días o semanas después, que es lo que tradicionalmente ocurre cuando se envían mensajes por correo normal.

Asustarse de que nuestros estudiantes desarrollen sus propias taquigrafías tiene tanto sentido como asustarse de que aprendan Gregg o Pitman. Sabemos que hubo braquigrafía entre griegos y romanos. Recientemente, una nota al reverso de una tarjeta de presentación se enviaba por mensajero al hogar de la persona que queríamos notificar. El telégrafo estuvo muy en boga a fines del XIX y hasta los años sesenta del XX se usaba regularmente el teletipo. Pero tanto la mensajería individual como el uso del telégrafo son servicios costosos y su uso se restringe normalmente a situaciones excepcionales. Escribir un telegrama, donde cada palabra cuenta, no es la manera más conducente a dar rienda suelta al ejercicio de nuestras habilidades de redacción. Esta situación es similar a la de las fotografías digitales. Hasta los noventa, experimentar con la fotografía estaba reservado a entusiastas y personas sin problemas financieros. Cada foto tenía que ser cuidadosamente presupuestada. La nueva tecnología permite mandar a nuestros amigos una foto de celular desde un concierto de rock. Sabemos que podemos sobrescribir esa foto con una nueva o guardarla por una cantidad ínfima en el disco duro de nuestra computadora. Por ello no tenemos que torturarnos preguntándonos si la foto que vamos a tomar vale el esfuerzo y el costo. Simplemente la tomamos y la enviamos por el celular a cualquier persona que nos parezca podría estar mínimamente interesada en ello. El obstáculo económico y logístico a la comunicación decrece enormemente cuando no hay que buscar estampillas ni tenemos que ir a una oficina de telégrafos o contratar a un mensajero. La rapidez de los mensajes ayuda a esparcir la información y los rumores tanto sobre Tiananmen como sobre los estrenos de este fin de semana en el cineplex.

Esta facilidad en la distribución de los mensajes y este abaratamiento en los costos de su producción y reproducción tienen el efecto, como apuntaba Bolte, de que el mejoramiento de nuestras habilidades comunicativas es mucho más fácil. Si es verdad que la práctica hace al maestro, la facilidad en el uso de las nuevas TIC está propiciando, aunque sea en pequeña medida, jóvenes más propensos a y más capaces de comunicarse con otros.

Nuestra conclusión es que se exageran los peligros a nuestras capacidades comunicativas y se pierden de vista los efectos benéficos que puede haber. Consideremos ahora el temor de que se dañen nuestras capacidades sociales.

¿Quién está conectado?

Según la siguiente tabla, recopilada por Internet World Stats, el uso de internet en México pasó de uno en 37 de acuerdo con ITU (International Telecommunication Union) a uno en cuatro (según eMarketer) en solamente ocho años:²⁷

Cuadro I
Uso de internet en México

	Usuarios	Población	%	Fuente
2000	2,712,400	98,991,200	2.7%	ITU
2004	14,901,687	102,797,200	14.5%	AMIPCI
2005	17,100,000	103,872,328	16.3%	AMIPCI
2006	20,200,000	105,149,952	19.2%	AMIPCI
2008	27,400,000	109,955,400	24.9%	eMarketer

Todavía más impresionante es el crecimiento de aproximadamente 17% por año en el uso de teléfonos celulares que ha alcanzado, a finales de 2008, una penetración de más de 70%.²⁸ ¿Dañará toda esta conectividad nuestras relaciones humanas “reales”?

Hay que hacer notar que la preocupación sobre los contactos sociales no es compartida por los propios usuarios. En una reciente encuesta en Japón, un muestreo de 232 usuarios mayores de 20 años reportó asustarse 10 veces más (101 de los 232) por ventanas emergentes en su navegador que por daño a las relaciones personales por su uso de internet (10 de los 232).²⁹ Se culpa al chateo por una tercera parte de los divorcios en los Estados Unidos, pero el pasar tiempo chateando lejos de la pareja parece ser más un síntoma que el problema.³⁰ Si la persona es tan descortés que lee un periódico o textea cuando su familia quiere su atención, el problema no es tecnológico sino humano. La pareja que desayuna leyendo periódicos contrarios en la famosa escena de Citizen Kane no necesitaba mayor tecnología para ignorarse mutuamente. Leer sendos periódicos sin hablarse no produce el desinterés, lo manifiesta.

Se culpa a las computadoras de que adolescentes de familias destrozadas se refugien en los videojuegos en vez de platicar con padres que no los entienden, y en vez de hacer amigos en escuelas que los aburren o angustian. Es la vieja táctica de culpar a la víctima y a sus síntomas, en vez de comprender que esos jóvenes están obteniendo contacto humano, así sea virtual, y un escape de una realidad deprimente, así sea por sólo unas horas.³¹ Si se nos permiten unas anécdotas personales, en un viaje a Hong Kong en 2008, observamos una larga serie de personas bajando por una escalera mecánica. Todas y cada una de ellas hablando en su celular. Y en el metro de Seúl tomamos discretamente una foto de nuestros compañeros de viaje, absortos en programas de televisión, fotos, mensajes, e incluso leyendo un libro y escuchando música al mismo tiempo. Éstas son sociedades con gran penetración tecnológica. En la esquina de Sejongno y Saemunangil en Seúl, contamos al menos siete megapantallas electrónicas más los anuncios digitales con información financiera y deportiva. Corea del Sur tiene un índice de uso de internet de 76.5% en 2008, con banda ancha en 97% de los hogares. ¿Significa que los coreanos no se comunican entre sí? Al contrario, con una población de 48 millones, hay 45 millones de celulares, 43% de los coreanos tienen un blog y la mitad de población vive en el universo paralelo Cyworld, una red social virtual.³² ¿Significa eso que internet es tan solo escapismo para la sociedad coreana, un sucedáneo de los folletines del siglo XIX y la televisión del siglo XX? No, 55.2%

27 Internet World Stats, México, <http://www.internetworldstats.com/am/mx.htm>. “AMIPCI” es la Asociación Mexicana de internet, <http://amipci.org.mx/>. Las estadísticas de INEGI, en diferentes meses del año, pueden verse en www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=inf204&s=est&c=5931.

28 En BuddeCom, (<http://www.budde.com.au/buddereports/1407/Mexico-MobileMarket-OverviewandStatistics.aspx?r=51>).

29 <http://www.marsh-research.co.jp/>, citado en <http://whatjapanthinks.com/2009/03/26/popup-windows-three-times-scarier-than-goatsex/#more-1713>.

30 George Eykyn, “internet ‘harms marriage’”. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/284937.stm>, 24 de febrero de 1999. El artículo termina con la frase “Si el problema persiste, siempre le queda a usted la posibilidad de obtener apoyo en línea en www.internetaddiction.com” (“If the problem persists you could always get counselling on-line at www.internetaddiction.com”).

31 “Mientras que el público no informado puede decir que las ciber-relaciones son superficiales, todo internauta experimentado le dirá lo contrario.” (“While the uninformed public may claim that cyber-relationships are superficial, every experienced online user will tell you otherwise.”) John Suler, The Psychology of Cyberspace, mayo de 1996, <http://www-usr.rider.edu/~suler/psyber/eatlife.html>.

32 “La socialización es lo que hace a internet tan ‘adictiva’. En efecto, el viejo partir con otros y conversar con ellos. Ya sea por medio de correo electrónico, un foro de discusión, el chateo, o un juego en línea (como los “MUD”), la gente emplea este tiempo intercambiando información, apoyándose mutuamente y charlando con otra gente como ellos.” (“Socialization is what makes the internet so “addicting.” That’s right - plain old hanging out with other people and talking

de los usuarios de internet la usan para educación y aprendizaje.

Nuestra conclusión es que, igual que con los peligros a nuestras capacidades comunicativas, se entienden mal y se exageran los peligros a nuestras capacidades sociales, mientras que corremos el riesgo de desaprovechar lo que las nuevas tecnologías pueden ofrecer en esta área. Consideraremos ahora el peligro de producir conductas obsesivas.

No sólo de chateo vive el hombre

Es un mito que los videojuegos y las computadoras desplazan a otros medios masivos de comunicación, apartando a la gente de los libros, el radio, la televisión y el cine. Al contrario, internet permite el acceso a cientos de miles de libros gratuitos, canales de televisión, radio y cine de todo el mundo. En vez de apartar de estos medios, permite ver televisión china, películas rusas, escuchar la radio en Hawaii, visitar virtualmente el Louvre y leer El Quijote sin tenerlo impreso. En México, 22% de los internautas lee el periódico y 11% escucha la radio en línea, en contraste con 10% que accede a sitios de comunidad virtual o que tiene encuentros online.³³

De hecho, los jóvenes combinan el uso de los medios de comunicación. Por ejemplo, checan por internet algo relacionado con el programa de televisión que están mirando. Entre 22 y 33% hace algo más la mayoría del tiempo mientras ve televisión, lee, oye música o usa una computadora. En promedio los jóvenes emplean 3:04 horas mirando televisión en vivo, 0:14 viendo televisión grabada, 0:32 viendo videos/DVD, 1:44 oyendo música, 0:48 navegando por internet, 0:14 usando la computadora, 0:49 jugando videojuegos, 0:43 leyendo y 0:25 yendo al cine. En comparación, emplean 2:17 con sus padres, 1:25 realizando actividades físicas y 1:00 en hobbies. Los jóvenes en secundaria y preparatoria dedican 2:16 con los amigos, 0:53 hablando por teléfono, 0:50 haciendo la tarea y 0:32 ayudando en casa.

Como puede verse, la distribución del tiempo es compleja y combina muchas modalidades. Y estamos hablando de jóvenes “conectados” a las tecnologías modernas: 64% había bajado música de internet, 48% había oído radio por internet; 66% enviaba mensajes instantáneos; 39% tenía celular; 32% tenía una página Web personal y 18% tenía un aparato para MP3.

Otro mito es que ver la televisión hace a la persona sedentaria. En realidad, los que más televisión ven son los que más actividad física realizan. Un mito más, popular entre los adultos, es que los jóvenes no leen si no se les obliga: 73% de los jóvenes entre ocho y 18 años lee por placer diariamente (43 minutos).³⁴ En el caso particular de México, la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales 2005 de CONACULTA encontró que la mitad de la población lee el periódico al menos una vez a la semana (50.1%) y la radio es escuchada por 87.3% de la gente; 24.9% manifestó ver algún canal de televisión cultural aunque hubo quejas sobre la dificultad de acceso, y se prefirieron los noticieros (49.5%) a las telenovelas (39.2%), las películas mexicanas (24.4%), los deportes (24.3%) y las películas extranjeras (22.5%). Tal vez la estadística más aleccionadora es que quienes leen más libros son los más jóvenes:

El número de libros leídos en un año es mayor entre la población más joven y decrece conforme la edad aumenta. La proporción de jóvenes entre 15 y 17 años que no leyó ningún libro es de 11.7 por ciento; crece a 30 por ciento para el grupo de entre 18 y 22 años y a 36.8 por ciento para la población de 23 a 30 años. Estos tres grupos de edad tienen niveles de lectura superiores al promedio nacional, en tanto que a partir de los 31 años las cifras son inferiores a la media: de 43.6 por ciento entre los 31 y 45 años, hasta alcanzar 63.9 por ciento entre la población de más de 55 años.³⁵

Como se puede ver, es un mito que los jóvenes hayan abandonado otros medios de comunicación para dedicarse en exclusiva al chateo y los juegos en línea. Pero no es un mito que dedican mucho tiempo a estas actividades tan atractivas. Tanto tiempo, en algunos casos, que hay quienes quieren clasificar los casos extremos como enfermedad mental. En Corea el gobierno paga por un dudoso tratamiento psiquiátrico que intenta curar la “adicción a internet”.³⁶ Hay una clínica en Ámsterdam para adictos al juego en línea³⁷ y a internet en general en Fall City, Washington.³⁸ Hay terapeutas que diagnostican estas adicciones, recomiendan drogas, incluso, electrochoques. Tal situación recuerda a la de los años cincuenta en los Estados Unidos cuando diagnosticábamos la adicción a las historietas.

Si lo que nos preocupa es en verdad la obsesión, ¿respondemos igual ante alguien adicto a los juegos de fútbol, a la gimnasia, al golf? Una persona obsesionada con el ballet puede destrozarse sus pies, una persona apasionada del ajedrez puede olvidarse de comer. Esas conductas no son sanas y cualquier adicción, con su pérdida de control sobre la propia vida, debe ser combatida. Pero es una doble moral rechazar unas adicciones e ignorar otras similares. En palabras de John M. Grohol:

la gente también gasta mucho tiempo leyendo, mirando televisión y trabajando, e ignora a su familia, amistades y actividades sociales. Pero, ¿se sugiere que hay un síndrome de adicción a la televisión, los libros o el trabajo, en la misma categoría que la esquizofrenia o la depresión? No lo creo [...] Lo importante o adictivo no es la tecnología (sea ésta internet, un libro, el teléfono o la televisión) sino la conducta.³⁹

Nuestra conclusión es que tampoco se hace justicia a las nuevas situaciones al culparlas indiscriminadamente de producir conductas obsesivas. Pero no se puede negar que estas nuevas tecnologías producen riesgos muy reales de sufrir ataques a la persona. Reflexionaremos a continuación sobre el peligro de que esto suceda.

Educando para un mundo con pedofilia

Cada nueva tecnología de la comunicación abre las puertas a la descortesía y la agresión. Esto es un peligro real pero tiene más que ver con la educación de los agentes que con la presencia de un teclado. La comunicación es poder y todo poder conlleva responsabilidades. Junto con el desarrollo de las primeras redes de computación fue necesario formular explícitamente un código de conducta aceptable.⁴⁰ Los niños coreanos cantan desde la primaria sobre esta netiquette en un intento de reducir las guerras de insultos (flame wars),

with them. Whether it's via e-mail, a discussion forum, chat, or a game online (such as a MUD), people are spending this time exchanging information, support, and chit-chat with other people like themselves.” Véase. John M. Grohol, Internet Addiction Guide, 2 de febrero de 1999, <http://psychcentral.com/netaddiction/>.

33 ESTUDIO AMIPCI: Hábitos de los usuarios de internet en México, México. Puede encontrarse en <http://amipci.org.mx/>.

34 Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-olds. Kaiser Family Foundation, 2005. <http://www.kff.org/entmedia/7251.cfm>.

35 Hábitos del consumo cultural en México. ¿Idiosincrasia, economía o disparidad?, Revista Humanidades, México, Vol. 39, marzo, 2009, pp. 15-17.

36 Cfr., Martin Fackler, In Korea, a Boot Camp Cure for Web Obsession, The New York Times, 18 de noviembre de 2007.

37 Véase. <http://www.smithandjones.nl/en/home.html>.

38 Véase. <http://www.netaddictionrecovery.com/>.

39 “People also spend too much time reading, watching television, and working, and ignore family, friendships, and social activities. But do we have TV addiction disorder, book addiction, and work addiction being suggested as legitimate mental disorders in the same category as schizophrenia and depression? I think not. [...] It's not the technology (whether it be the internet, a book, the telephone, or the television) that is important or addicting - it's the behavior.” Véase. John M., Grohol, Internet Addictio..., Op. Cit.

40 Las versiones originales aparecieron hace unas tres décadas. La netiquette, en su versión de los noventa, puede verse en <http://www.ietaf.org/rfc/rfc1855.txt>.

el acoso y el abuso.⁴¹

Los jóvenes que son maleducados en su uso del teléfono o la computadora, necesitan más educación, no menos aparatos. Igual que la persona que nos ignora por leer un libro durante la comida familiar, o por estar escribiendo una carta personal durante la clase, necesita padres y maestros que le pongan el ejemplo de no hablar durante una función de teatro, de no manejar hablando al celular o de no tocar su música y despertar a todo el vecindario.

Pero la descortesía no es el mayor peligro. Hay la preocupación de que el uso de internet por los más jóvenes los expone a ser contactados por pedófilos. Por supuesto, la pedofilia existe, y una de las responsabilidades de los educadores, padres o maestros es preparar a nuestros hijos para esos posibles ataques, igual que les enseñamos a cruzar la calle, conscientes de los malos conductores, los ebrios, los accidentes. Esa preparación debe servirles lo mismo en la calle que en el centro comercial, en la playa o en internet. Debe incluir las medidas de sentido común cuando un extraño toca a nuestra puerta, nos llama por teléfono, nos contacta por internet, nos ofrece un nuevo producto por televisión o una nueva teoría en un libro. ¿Cómo sé que el autor de la Jerarquía celestial es realmente Dionisio el Areopagita (no lo era) o que un alquimista puede transmutar el plomo en oro (no podía)? ¿Qué comentarios son aceptables de un amigo por internet o de un tío a solas? ¿Qué preguntas me puede hacer sobre mis tarjetas de crédito alguien que dice representar a mi banco o ser una viuda en Nigeria?

Sabemos que es difícil pedir a los padres que guíen a sus hijos en sus travesías por internet cuando sólo un tercio de los hogares en México cuenta con computadora y solamente uno de cada dos padres de 20 a 24 años la usa, uno de cada tres de 25 a 34 años, uno de cada cuatro de 35 a 44 años, uno de cada cinco de 45 a 54 años, y uno de cada diez de más de 55 años; hay una computadora con acceso a internet en México por cada diez habitantes. Menos de la mitad de los internautas se conectan desde casa; un tercio lo hace desde lugares públicos, una quinta parte desde su trabajo y una décima desde la escuela. Claramente no estamos en la situación de Corea. Pero tenemos alrededor de 74 millones de celulares en el país (6% usado para navegar por internet, 6% para uso del correo electrónico, 26% para conectarse por Messenger (MMS) y 55% para enviar mensajes de texto (SMS), hay computadoras en los estratos económicos desde el ABC+ al D/E y muchos de los consejos necesarios sólo requieren sentido común, apertura a las novedades, curiosidad y paciencia.⁴²

Si internet es un peligro es porque el mundo es peligroso, y la respuesta en ambos casos no es esconderse sino aprender a viajar por la vida, con precaución pero sin neurosis, con sentido común pero sin riesgos innecesarios. Quienes no hayan recibido tal educación de sus padres y maestros la pueden obtener de sus amigos, de libros e incluso de páginas web, donde también hay personas generosas que quieren protegernos aunque no nos conozcan. Como en otras formas de la vida, ni la prudencia excusa el alarmismo, ni el optimismo excusa la inocencia.

En pocas palabras

Después de confirmar que muchos de nuestros temores tienen una larga historia, revisamos cuatro grupos importantes de preocupaciones. Vimos que no sólo se exageran los peligros a las capacidades comunicativas y a las relaciones sociales, sino también de comportamientos obsesivos. Propusimos que la mejor respuesta a la amenaza de ataques personales es reconocer su ubicuidad y preparar a nuestros hijos y alumnos para todas las facetas de la vida en que tales peligros pueden presentarse. La educación es la mejor respuesta tanto a los peligros infundados como a los fundados.

Para un educador es importante recordar que junto a los peligros del “chateo” e internet hay interesantes oportunidades de incorporar estas nuevas tecnologías a sus herramientas de trabajo. Por ejemplo, en un proyecto conjunto entre abogados de la Universidad de St. Gallen en Suiza (Research Center for Information Law) y la Universidad de Harvard (Berkman Center for Internet & Society), se estudia a los “nativos digitales”, los aspectos educativos y legales del comportamiento digital de las generaciones nacidas inmersas en las nuevas tecnologías. Éste es un trabajo multi e interdisciplinario que incluye a etnógrafos, sociólogos, educadores y psicólogos expertos en comunicación entre computadoras y humanos. Los tres principales elementos estudiados son internet, los teléfonos celulares y los videojuegos. La cultura de los “nativos digitales” incluye las siguientes características: conectividad, publicidad, compartir, retroalimentación, accesibilidad y globalidad. El proyecto trata de ver su impacto sobre la educación, el gobierno, los negocios, las relaciones interpersonales y la salud mental. Por cierto, las generaciones de “nativos digitales” no coinciden exactamente con las cronológicas. Hay gente nacida en las últimas tres décadas que no están inmersas en el mundo digital, mientras que hay gente nacida en décadas previas que sí lo está.

Por supuesto, influye el contexto económico. En una encuesta publicada en 2005,⁴³ se encontró que en países en desarrollo, todavía alrededor de 70% de los estudiantes rara vez usa correo electrónico y más de 40% nunca. Prácticamente dos tercios de los estudiantes no se comunicaron por correo electrónico con sus profesores. La mitad de los profesores rara vez usa computadoras y 62% no las usa fuera de clase. 60% de las escuelas no tenían página web.

Pero se percibió que los juegos por computadora sirven para interesar a los estudiantes y ello repercute en mejor aprendizaje y creatividad. Dos terceras partes de los estudiantes dijeron que las computadoras aumentaban su interés en la escuela. De hecho, 74% de los profesores percibieron un impacto positivo de las computadoras en la escuela. Y mientras más creativo es el profesor con relación con sus materiales de clase, más positiva es su actitud hacia las computadoras. No es de sorprender que las actitudes de los estudiantes hacia las computadoras estuvieran altamente correlacionada con las actitudes de sus maestros. Por ejemplo, si una maestra está dispuesta a usar los videojuegos para desarrollar las capacidades lógicas de sus alumnos, eso permea la visión de los estudiantes.⁴⁴

La página web h2o⁴⁵ permite hacer globalmente disponible, para que profesores de cualquier país los usen, las lecturas, notas, videos, etcétera, así como las discusiones en línea. Los profesores pueden colaborar para desarrollar y compartir gratuitamente temarios y materiales.

En los salones de clase los profesores y alumnos se quejan de que las discusiones son superficiales, apresuradas, dominadas por unos cuantos, y que tienden a segregarse en grupillos de gente que concurda siempre. No es de extrañar que las mismas quejas reaparezcan cuando usamos discusiones en línea. Pero cuando VAX NOTES y gopher en los años ochentas o UUNET y los usenetgroups son rebasados por los blogs y las empresas dotcom en los noventa, aparecen Wikipedia, para poder corregirse unos a otros, o Rotisserie, para impedir que unas cuantas personas acaparen una discusión. Una buena maestra sabe que no hay una sola dinámica de grupos que resuelva todos los problemas, pero conocer muchas de ellas ayuda a encontrar opciones para cada nueva situación.

Hay que aprovechar los nuevos medios de comunicación como apoyo para nuestras clases. En Inglaterra se ha propuesto que los alumnos se familiaricen desde primaria con blogs, podcasts, Wikipedia y Twitter. Y además de aprender ortografía y a usar un teclado, deben saber usar el corrector automático en su procesador de palabras. ¿Qué tan

41 El primero de agosto de 2008, el Ministerio Coreano de Educación, Ciencia y Tecnología anunció que el libro de ética para cuarto de primaria en 2010 tendrá 20 páginas sobre buen comportamiento en internet. El de quinto año para 2011 tendrá 20 páginas sobre prevención de adicción a la red (Cfr., <http://english.donga.com/srv/k2srv.php3?biid=2008080243978>). Los niños ya cantan, en tercer año de primaria, “Al chatear, primero da la bienvenida alegremente / Usa palabras corteses y cordiales / Al jugar siempre sé sincero, honesto y correcto / Ten cuidado al teclear / Sé quién lo hizo (ten cuidado) / Sé que soy el ángel guardián de internet / Seré el primero protegiendo / Quiero ser el primero protegiendo / Aunque las caras sean desconocidas, es una comunidad cálida / Apreciado amigo de internet / Apreciado amigo de internet (¡amigo!) / ¡Netiquette! ¡Netiquette! ¡Netiquette!”.

42 Todos los datos de este párrafo se encuentran en el ESTUDIO AMIPCI mencionado antes.

43 Global Networked Readiness for Education. Preliminary findings from a Pilot Project to Evaluate the Impact of Computers and the internet on Learning in Eleven Developing Countries, Berkman Center for Internet & Society at Harvard Law School y World Bank Institute, 2005. El estudio incluyó a 10 escuelas en México. <http://cyber.law.harvard.edu/gnre/>.

44 Alicia, Colot, “La metacognición en algunos videojuegos ayuda a desarrollar estrategias lógicas”, conferencia del 4 de noviembre de 2004. <http://www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/04-2/calendario.htm>.

45 Un ejemplo de apoyo computacional a la educación puede verse en <http://h2o.law.harvard.edu/>.

diferente es esto de enseñar a sus abuelos a usar una pluma atómica, o a sus tatarabuelos a usar un tintero? La principal diferencia es que es mucho más eficiente.⁴⁶

Podemos culpar al “chateo” de que los jóvenes pasen demasiado tiempo comunicándose o de que estén aislados. Podemos culparlo de que no vayan a la sala de conciertos o de que estén oyendo música a todas horas. De que no lean y escriban, o de que envíen y reciban miles de textos al mes. El chateo, como le ocurrió al teléfono y a la televisión, al pergamino y al fonógrafo, al telégrafo y al cine, será héroe o villano para nosotros. Pero es sobre todo campo de oportunidades, riesgos y promesas. El desafío no es rendirse o rechazar, sino protegerse, comprender y aprovechar.

En pocas palabras, hl, a2xaora, m1ml xfa ;-).⁴⁷

⁴⁶ Como expresó elocuentemente el codirector del Center for Teaching History with Technology, Justin Reich, en un pasaje que merece ser citado en extenso “Nuestros estudiantes autores de ‘blogs’ y nuestros escritores digitales de todas las proveniencias, son parte de una cultura del diario personal que no se había visto en los Estados Unidos desde su época dorada durante el movimiento trascendentalista, cuando Thoreau y Emerson registraban su vida diaria para un eventual consumo público. Desaprovechar esta energía potencial sería un terrible traspie en esta coyuntura de la educación en los Estados Unidos. Como educadores, enfrentamos dos opciones. Podemos regañar a nuestra juventud por sus ‘íconos de emociones’ (☺), condenar sus abreviaturas (algo que Th. Jefferson hubiera desaprobado), y lamentar el tiempo que los estudiantes emplean escribiendo de maneras que los adultos no entienden. O podemos dar la bienvenida a la escritura que los estudiantes hacen diariamente, auxiliarlos a que aprendan a usar sus herramientas constructoras de redes sociales para crear redes de aprendizaje y finalmente mostrarles cómo los mejores elementos de su comunicación informal pueden conducirlos a una escritura formal exitosa.

(“Our student bloggers and digital writers of all backgrounds are part of a journaling culture which America has not seen since the great age of diarists during the Transcendental movement, when Thoreau and Emerson recorded their daily lives for eventual public consumption. Failure to harness that potential energy would prove a terrible misstep at this junction in American education. As educators, we face two choices. We can scorn youth for their emoticons (☺), condemn their abbreviations (Th. Jefferson would have disapproved), and lament the time students spend writing in ways adults do not understand. Or, we can embrace the writing that students do every day, help them learn to use their social networking tools to create learning networks, and ultimately show them how the best elements of their informal communication can lead them to success in their formal writing.”) “Turn teen texting toward better writing”, The Christian Science Monitor, 13 de mayo de 2008.

⁴⁷ Adiós por ahora, mándame un mensaje luego por fa.

El aumento en el flujo migratorio de México a los Estados Unidos que se ha observado en años recientes ha despertado gran interés acerca de los efectos positivos y negativos que este fenómeno puede tener sobre el desarrollo económico y social de nuestro país.

Entre 1970 y 2008 la población nacida en México que reside en Estados Unidos se multiplicó más de 15 veces, alcanzando los 12.7 millones en 2008. Se calcula que en ese mismo año los mexicanos representaban 59% de los migrantes indocumentados en los Estados Unidos.² Estas cifras no resultan sorprendentes si tomamos en cuenta que el flujo neto anual de México a los Estados Unidos entre 1995 y 2004 fue alrededor de medio millón de personas.³

Se ha reconocido ampliamente en la bibliografía al respecto que la educación es un elemento clave para el desarrollo económico y social de un país. Ante la enorme relevancia numérica que presenta el fenómeno migratorio de México a los Estados Unidos, surgen preguntas obligadas en relación con sus posibles conexiones con el nivel educativo de la población. La primera de ellas tiene que ver con la manera en que influye la emigración de una parte importante de la población mexicana en la escolaridad de la población que permanece en el país. Hasta ahora los hallazgos sobre esta relación en la literatura a menudo se contraponen y no son contundentes.

El objetivo de este artículo es presentar los principales argumentos que se exponen en la literatura sobre el efecto de la emigración en la escolaridad y hacer un recuento de los principales hallazgos sobre el tema para el caso de la emigración mexicana.

¿De qué manera puede influir la migración en la escolaridad de los familiares que permanecen en el país?

Partimos de que los hogares mexicanos desearían dar a los jóvenes mayor escolaridad de la que están recibiendo actualmente, sin embargo, por sus restricciones presupuestarias sólo pueden acceder a un nivel de escolaridad bajo.

En México, debido a que la educación pública es gratuita, en muchas ocasiones no son los costos directamente relacionados con la misma lo que impide que los jóvenes continúen su escolaridad, sino más bien que las familias no pueden prescindir de los ingresos que los jóvenes en edad escolar generan o de su ayuda en el negocio familiar o la parcela. Al contar con un ingreso adicional, las familias se pueden permitir prescindir del trabajo de los jóvenes para que éstos puedan continuar con sus estudios.

Entonces si la migración, a través de las remesas, relaja las restricciones monetarias y de liquidez de las familias, se pueden asociar a una mayor inversión en educación. En el caso de que las familias deseen un mayor nivel educativo para sus hijos que el que pueden financiar, entonces el hecho de recibir un ingreso adicional podría ser un elemento crucial para el acceso a niveles de escolaridad más altos, generando en las familias ciertas dinámicas adecuadas para salir eventualmente de la pobreza. La educación de los hijos en el largo plazo llevaría a un mayor ingreso de los mismos en el mercado laboral que redundaría en una mejor situación económica de la familia creando un círculo virtuoso.

Sin embargo, además de aumentar el ingreso familiar a través de las remesas, la migración también puede generar otros cambios en los hogares. Uno de ellos es la modificación de los rendimientos esperados de la escolaridad asociado a un cambio en las preferencias familiares a favor de más migración. Esto sucede cuando las personas observan que a través de la migración se pueden obtener ingresos muy altos, mientras que no queda muy claro que la educación ayude a mejorar el nivel de vida. Este efecto es particularmente intenso en las comunidades con una tradición expulsora importante en las que se puede observar que el nivel de ingreso de las familias que cuentan con algún miembro del hogar “del otro lado” es mucho más alto que el del resto de la población en la comunidad. De hecho, una de las inversiones que más a menudo hacen los hogares con migrantes es el mejoramiento de la vivienda además de la compra de automóviles. Este tipo de gastos es altamente visible para los miembros de la comunidad y pone en evidencia el incremento en el poder adquisitivo de los hogares con migrantes. Los miembros de la comunidad expulsora entonces pueden percibir que migrar cambia sustancialmente el nivel económico del hogar. En cambio, en relación con la escolaridad no existe una percepción parecida. La mayoría de los hogares no observan que terminar un nivel educativo se relacione con un aumento sustancial de los ingresos. En caso de que se pueda apreciar un incremento, éste resulta mucho menor que lo que se percibe en el caso de las remesas. “Los adolescentes pueden percibir que la migración a Estados Unidos es la mejor opción para lograr el nivel de vida que desean. La migración entonces se presenta como una opción de vida más interesante que la escolaridad.”⁴

Adicionalmente, como ya se mencionó, gran parte de los trabajadores mexicanos que se encuentran en los Estados Unidos son trabajadores no autorizados y, como tales, realizan trabajos que requieren poca escolaridad, por lo que la inversión en educación en México de aquellos que esperan migrar en el futuro se vuelve menos atractiva. Todos estos elementos inciden en que los hogares cambien sus preferencias por la educación. Deciden invertir menos en la escolaridad de los jóvenes y, en cambio, promover otros gastos que puedan en un momento dado ayudar a que los jóvenes migren.

Además del efecto que pueden ejercer los rendimientos esperados sobre la escolaridad, la migración puede tener otros efectos negativos. La migración significa la ausencia de un miembro de la familia que puede generar efectos negativos en el estado de ánimo de quienes permanecen en el lugar de origen. Esto se da fundamentalmente cuando la persona que migra es el padre. El hecho de no contar con la presencia continua de una figura tan importante a causa de la migración genera tensión dentro del hogar. En muchas ocasiones se tienen que hacer ciertos ajustes en el tipo de arreglos que se dan dentro del mismo. Todos estos cambios más la añoranza del padre pueden afectar el estado emocional de los niños y, por tanto, ejercer un impacto negativo en su aprovechamiento y, en última instancia incluso promover su deserción escolar. Además, la ausencia de un miembro de la familia puede hacer necesaria la salida de los niños de la escuela para hacer frente al trabajo adicional que los miembros remanentes deben afrontar, generando, en el corto plazo, restricciones mayores de liquidez que incidan negativamente sobre la asistencia escolar. Esto puede suceder tanto en el caso de que sea el padre el que haya emigrado como en el caso

¹ Dpctora en Estudio de Población del Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales de El Colegio de México. Profesora e Investigadora en el Departamento de Economía de la Universidad Iberoamericana, (UIA).

FUENTES CONSULTADAS

² Cfr., PEW Hispanic Center, Mexican Immigrants in the United States, 2008, Immigration Factsheet, Washington D.C., 15 de abril de 2009.

³ Lindsay Lowell, Carla Pederzini y Jeffrey Passel, “La demografía de la migración de México a Estados Unidos”, La gestión de la migración México-Estados Unidos: Un enfoque binacional, SEGOB, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional de Migración, DGE Equilibrista, México, 2008, pp. 21-62.

⁴ Cfr., Silvia Giorguli Saucedo, To Study or Not to Study: The Influence of Family Migration on School Enrollment Among Mexican Adolescents, ponencia presentada en la Population Association of America Meeting, Massachusetts, marzo de 2004.

de un hermano o una hermana mayor. Otro posible impacto de la migración sobre la escolaridad se da a través de los cambios en la oferta laboral. El hecho de que un gran número de trabajadores salga de las comunidades de origen para buscar opciones en otras comunidades o en el extranjero, disminuye el número de personas disponibles para trabajar y, por tanto, mejora las condiciones de trabajo de los que se quedan. Esto puede generar un efecto negativo sobre la escolaridad de los jóvenes puesto que al mejorar sus oportunidades laborales pueden estar más propensos a abandonar sus estudios.

El beneficio que el envío de remesas tiene sobre el bienestar de las familias en el corto plazo es innegable. Hildebrandt y McKenzie,⁵ por ejemplo, encuentran que los niños en hogares con migrantes presentan menores tasas de mortalidad infantil y una menor probabilidad de desnutrición que los niños en hogares sin experiencia migratoria. De acuerdo con Mora,⁶ la pobreza de las familias rurales en México disminuye significativamente conforme aumenta la proporción del ingreso que representan las remesas internacionales, lo que sugiere que la migración internacional ha sido un elemento positivo en la lucha contra la pobreza. Este mismo autor analiza el efecto de las remesas provenientes de los Estados Unidos sobre la distribución del ingreso en las comunidades que presentan alta y baja tradición migratoria. De acuerdo con sus resultados, la migración y las remesas están positivamente correlacionadas con la desigualdad en las comunidades con poca tradición migratoria. Es decir, cuando el proceso migratorio inicia en una localidad ésta presenta indicadores de una mayor desigualdad, pero conforme el proceso migratorio se va generalizando los indicadores de distribución del ingreso mejoran significativamente, por lo que las comunidades con alta tradición migratoria presentan medidas de desigualdad menores a las de otras comunidades similares que no tienen la misma propensión a enviar migrantes al exterior. Aunque los estudios utilizan bases de datos diferentes, los hallazgos de Mora coinciden con los de McKenzie y Rapoport,⁷ confirmando su robustez. Hay otros estudios, como el de Woodruff y Zenteno,⁸ que sugieren que las remesas promueven la actividad empresarial de las familias con experiencia migratoria, o como el de Lucas⁹ que encuentra que en el corto plazo la migración incide de manera negativa sobre la producción agrícola, pero en el largo plazo la llegada de remesas más que compensa esa pérdida inicial, promueve inversión productiva.

Hallazgos de la relación migración escolaridad

Algunos estudios se centran en estudiar el efecto negativo que tiene la migración sobre la escolaridad en las comunidades en donde existe una tradición migratoria importante. Massey y Kandel¹⁰ muestran que los niños de familias involucradas en el proceso migratorio hacia los Estados Unidos presentan mayores probabilidades de tener aspiraciones de trabajar en ese país y que estas aspiraciones a su vez, tienen un impacto en su comportamiento reduciendo la probabilidad de que continúen estudiando. Los resultados de Silvia Giorguli¹¹ apoyan la hipótesis de que la migración tiene una influencia mucho más clara en las aspiraciones y expectativas en el caso de los varones que en el de las mujeres en el grupo de edad de 12 a 16 años. En un estudio anterior¹² basado en datos de una pequeña comunidad del estado de Zacatecas, Silvia Giorguli ya había demostrado que las expectativas educativas de los jóvenes son menores cuando algún miembro del hogar migra hacia los Estados Unidos. De acuerdo con la autora estos resultados se pueden deber a que es difícil para los migrantes transformar el nivel educativo obtenido en México en mejores oportunidades de empleo en los Estados Unidos.

Con un análisis econométrico de corte transversal que utiliza datos de una submuestra del Censo de 2000, Hanson y Woodruff¹³ encuentran que la migración ayuda a las familias más pobres a que las niñas de entre 10 y 15 años tengan un mayor nivel de escolaridad, mientras que sus resultados no son concluyentes para el caso de los niños del mismo rango de edad.

McKenzie y Rapoport¹⁴ refieren que la migración afecta negativamente la asistencia escolar de los niños de entre 12 y 15 años de edad y de las niñas de entre 16 y 18 años de edad. Los autores advierten que la experiencia migratoria parece disminuir la probabilidad de los niños de completar la educación secundaria, y de los niños y las niñas de completar la preparatoria. Un resultado interesante de este análisis es que la experiencia migratoria de las familias parece aumentar la probabilidad de migración de los niños de entre 16 y 18 años, y de trabajo doméstico de las niñas del mismo grupo de edad.

Usando datos de corte transversal de México a nivel municipal, y atacando los problemas econométricos de endogeneidad entre migración y desarrollo de la manera en la que los trabajos anteriormente descritos lo hacen, López-Cordova¹⁵ encuentra que la recepción de remesas tiene efectos positivos tanto sobre indicadores de salud infantil como sobre indicadores de analfabetismo en niños de entre 6 y 14 años de edad. El autor encuentra también que la migración y las remesas ayudan a aliviar los problemas de pobreza de los municipios, promoviendo mejores niveles de vida entre los habitantes. Este trabajo presenta el problema de que la unidad de análisis no es el hogar sino los municipios, por lo que sus resultados podrían variar si el estudio se enfoca en las familias.

Finalmente, usando datos de una submuestra del Censo de 2000, al igual que Hanson y Woodruff,¹⁶ Borraz¹⁷ encuentra que la migración y las remesas están positivamente

5 Nicole Hildebrandt y David J McKenzie, "The Effects of Migration on Child Health in Mexico", World Bank Policy Research, Working Paper 3573, abril de 2005, pp. 1-35.

6 Cfr., José J. Mora, *Essays on Migration and Development in Rural Mexico*, tesis de doctorado, Centro de Estudios Económicos, El Colegio de México, México, 2006.

7 Cfr., David McKenzie y H. Rapoport, "Can Migration Reduce Educational Attainments? Depressing Evidence from Mexico", Stanford Center for International Development, núm. 274, 2006.

8 Cfr., Christopher Woodruff y R. Zenteno, "Remittances and Microenterprises in Mexico", UCSD, Graduate School of International Relations and Pacific Studies Working Paper, agosto de 2001.

9 Robert E. B. Lucas, "Emigration to South Africa's Mines", *The American Economic Review*, vol. 77, núm. 3, junio de 1987, pp. 313-330.

10 William Kandel y D. Massey, "The Culture of Mexican Migration: A Theoretical and Empirical Analysis", *Social Forces*, vol. 80, núm. 3, marzo de 2002, pp. 981-1004.

11 Cfr., Silvia Giorguli Saucedo, "To Study or Not to Study: the Influence of Family Migration on School ...", op. cit.

12 Cfr., Silvia Giorguli Saucedo, "Mexican Migration to the U.S. and Gender Inequalities. Differences in Educational Expectations for Sons and Daughters in a Sending Community", documento presentado en el Latin American Studies Association 2001 Meeting, Washington D.C., septiembre 5-8 de 2001.

13 Cfr., Gordon H. Hanson y Ch. Woodruff, "Emigration and Educational Attainment in Mexico", Universidad de California, San Diego, 2003.

14 Cfr., David McKenzie y H. Rapoport, "Can Migration Reduce Educational...", op. cit.

15 Cfr., Ernesto López-Córdova, "Globalization, Migration and Development: The Role of Mexican Migrant Remittances", Inter-American Development Bank, núm. 20, 2006.

16 Cfr., Gordon H. Hanson y Ch. Woodruff, "Emigration and...", op. cit.

17 Fernando Borraz, "Assessing the Impact of Remittances on Schooling: The Mexican Experience", *Global Economy Journal*, vol. 5, núm. 1, 2005, pp. 1-30.

correlacionadas con la escolaridad de los niños y las niñas de entre 10 y 13 años, pero solamente en las comunidades con menos de 15,000 habitantes; para comunidades de mayor tamaño los resultados no son concluyentes.

El estudio de Alfonso Miranda¹⁸ hace énfasis en el efecto que tienen las redes migratorias para la continuación de la educación. Los migrantes actuales pueden ayudar a otros miembros de su comunidad o de su grupo familiar a reducir las incertidumbres sobre el mercado de trabajo en el país de destino. Si las calificaciones que pueden obtener los migrantes potenciales en su lugar de origen no son portables, es decir, no los ayudan a obtener un mejor empleo en el lugar de destino, es más probable que los migrantes potenciales abandonen la escuela. En cambio, si el hecho de obtener un grado escolar ayuda a mejorar las perspectivas laborales en el lugar de destino, entonces, los miembros de la red de migración continuarán sus estudios. Este estudio utiliza datos del Mexican Migration Project (MMP),¹⁹ una base de datos a nivel individual rica y que contiene información sobre las redes migratorias. Los resultados de este estudio apoyan la hipótesis de que los miembros de una red migratoria presentan mayor tendencia a abandonar la escuela para evitar el desperdicio de recursos importantes que pueden usar de otra manera para preparar el proceso de migración. En cambio, los jóvenes que se ubican a 1,000 kilómetros de distancia de las áreas de migración tradicional y que, por tanto, tienen menor acceso a las redes migratorias, presentan probabilidades sustancialmente mayores de graduarse de la preparatoria.

El estudio de Meza y Pederzini²⁰ abona a una literatura creciente y controversial con nuevos datos y nuevas aproximaciones. En primer lugar, se centra en comunidades de menos de 2,500 habitantes, donde los niveles de pobreza son los más acuciantes del país. En segundo lugar, toma en cuenta la cultura migratoria que se genera tanto en las familias como en las comunidades analizadas de una forma muy directa, lo que no se ha hecho en otros trabajos. En tercer lugar, las estimaciones realizadas aíslan el efecto que ha tenido la política social mexicana sobre las decisiones de escolaridad de las familias rurales, incluyendo entre las variables explicativas de la escolaridad una variable que denota la ayuda que recibe la familia del programa Oportunidades. Además, las autoras utilizan una base de datos muy rica, la Encuesta Nacional de Hogares Rurales en México (ENHRUM),²¹ complementando algunas de las variables a nivel de la comunidad con datos del Censo General de Población y Vivienda de 2000 y con el Censo de Población de 2005. Las autoras estiman ecuaciones de educación, a nivel individual, que toman en cuenta los efectos tanto de las remesas como de la migración en las variables elegidas de educación, años de escolaridad y asistencia escolar. Dado que la recepción de remesas está condicionada a la que haya de un migrante en la familia, utilizan un esquema econométrico que toma en cuenta la relación de causalidad que guardan las remesas y la migración, para asegurar que los resultados estadísticos reflejen esta realidad. La hipótesis central del trabajo establece que tanto la experiencia migratoria del hogar como la de la comunidad inciden sobre las preferencias de las familias respecto a la educación de los hijos, por lo que en las regresiones de escolaridad incluyen, como variables explicativas, variables de migración tanto a nivel del hogar como de la comunidad.²²

Los resultados de este trabajo resaltan el hecho de que la experiencia migratoria de un hogar afecta negativa y significativamente la escolaridad tanto de mujeres como de hombres, pero en especial a los grupos de entre 16 y 19 años de edad. Al parecer, una cultura migratoria en el hogar promueve menos escolaridad entre los jóvenes en edad de estudiar bachillerato, y su efecto es significativamente mayor que el de la experiencia migratoria de la comunidad. Este fenómeno puede ser resultado de varios factores: primero, la ausencia de un miembro en el hogar provoca en las familias rurales una escasez de mano de obra que se resuelve a través de la salida de los jóvenes de la escuela. Además, es posible que la tensión en la familia asociada con la migración afecte el estado emocional de los niños y jóvenes y provoque menor interés en la escuela. Entonces, el supuesto efecto positivo de las remesas a través de un efecto ingreso sobre la escolaridad parece ser más que compensado por los factores negativos de la migración que afectan a esta variable, lo cual es preocupante en un país con altas tasas de emigración. Estos efectos negativos provienen, aparentemente, de la cultura migratoria del hogar, en el sentido de que los jóvenes en localidades rurales de México pueden percibir que la inversión en capital humano en México no es muy redituable cuando se tienen las redes sociales necesarias para acceder al mercado laboral estadounidense.

La inclusión de la variable que mide si el hogar se encuentra en el Programa Oportunidades, a pesar de que no era el foco del estudio, arrojó resultados interesantes. El efecto del programa sobre la asistencia escolar es siempre positivo y significativo para las niñas, más no así para los niños. Incluso este efecto positivo de Oportunidades sobre la asistencia escolar de las jóvenes de entre 11 y 15 años de edad, más que compensa el efecto negativo de la cultura migratoria del hogar, pero no así en el caso de las jóvenes entre 16 y 19 años, en que la beca del programa parece no ser suficientemente atractiva para retenerlas en las escuelas. Con respecto al nivel de escolaridad, Oportunidades parece afectar de manera positiva a las niñas de menor edad, pero no a los otros grupos de población analizados, lo que sugiere que, en el largo plazo, el apoyo diferenciado del programa puede causar problemas de brechas de escolaridad favorables a las mujeres, en las comunidades expulsoras del país.

Otro resultado interesante es el que sugiere que la actividad económica de servicios promueve menor escolaridad entre los jóvenes varones, señal de una demanda creciente de trabajadores con bajos niveles de escolaridad en el sector rural de México. Este fenómeno puede estar resolviendo un problema de ingresos en el corto plazo, pero al mismo tiempo impide una mayor inversión en capital humano para hacer frente a los retos de una economía más avanzada tecnológicamente.

Conclusiones

Como hemos podido observar a lo largo de este trabajo existe una extensa y creciente literatura que revisa los efectos del fenómeno de la emigración mexicana hacia los Estados Unidos sobre la escolaridad de los jóvenes que permanecen en el país. Los trabajos que revisamos utilizan bases de datos y metodologías distintas.

A pesar de que existen argumentos teóricos que sostienen que pueden existir efectos positivos de la migración en la escolaridad, fundamentalmente a través del efecto de las remesas en el ingreso del hogar, la mayor parte de las investigaciones analizadas muestran efectos negativos de la migración en la escolaridad. Algunos trabajos muestran efectos positivos de la migración para las jóvenes, sin embargo, éstos se pueden deber a que no toman en cuenta el efecto que puede estar ejerciendo el programa Oportunidades, el cual, en su propia concepción privilegia a las mujeres otorgando una mayor beca a las niñas que a los niños.

18 Alfonso Miranda "Migrant Networks, Migrant Selection, and High School Graduation in Mexico", IZA DP núm. 3204, Bonn, diciembre de 2007, pp. 1-36.

19 Para mayor información sobre esta base de datos consultar: <http://mmp.opr.princeton.edu/>.

20 Liliana Meza González y Carla Pederzini Villarreal, "Migración internacional y escolaridad como medios alternativos de movilidad social: El caso de México", Estudios Económicos de El Colegio de México, Núm. extraordinario, 2009, pp. 163-206.

21 Ésta es una encuesta que levantan de manera conjunta El Colegio de México y la Universidad de California en Davis. La cobertura geográfica de la ENHRUM es a nivel nacional en poblaciones rurales de 500 a 2,499 habitantes. La encuesta se levantó en 80 localidades rurales de 14 estados de la República, a partir de una división del país en cinco regiones. La ENHRUM tiene dos componentes: la Encuesta Comunitaria y la Encuesta a Hogares. Para mayor información sobre esta encuesta se puede consultar el siguiente sitio web: <http://precesam.colmex.mx/ENHRUM/>.

22 Existe un problema econométrico para medir la relación entre migración y escolaridad que surge del hecho de que ciertas características del hogar que inciden sobre la educación de los hijos pueden hacerlo también sobre la decisión de migración, lo que dificulta la medición de la relación. Para evitar dicho problema econométrico, diversos trabajos aproximan la experiencia migratoria a través de variables, ya sea del hogar o del municipio, interactuadas con la intensidad migratoria de la entidad federativa [véanse Hanson y Woodruff (2003), López-Cordova (2006) y McKenzie y Rapoport (2006), entre otros]. Esta instrumentación de la experiencia migratoria no captura la exposición de la familia al fenómeno migratorio. Meza y Pederzini estiman la probabilidad de cada hogar de la muestra de enviar a un miembro a trabajar en el extranjero y, en la ecuación de remesas, utilizan esa probabilidad como proxy de migración del hogar. Para medir la tradición migratoria de la comunidad (la cual entra como regresor en la ecuación de migración del hogar y en las de remesas, asistencia escolar y años de escolaridad) utilizan los años que la población de esa comunidad ha tenido la costumbre de migrar a los Estados Unidos.

Esta revisión muestra que los trabajos han ido desarrollando un mayor rigor metodológico que enriquece y hace más específicos los resultados.

Entender los mecanismos a través de los que el fenómeno migratorio desincentiva la escolaridad es una tarea que se debe continuar para poder llevar a cabo una política pública más informada en un área prioritaria para el desarrollo económico y social de nuestro país.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es una convocatoria a la transformación de todas las modalidades de bachillerato sin precedentes en nuestro país.² Dicha reforma implica la articulación de 200 planes y programas de la educación media superior acreditados en la Secretaría de Educación Pública (SEP) en todas las modalidades de educación media superior desde presenciales, semipresencial, abierta, en línea.³ Esta convocatoria impactó la vida escolar de más de 12,000 planteles en los cuales realizan su práctica profesional los más de 200,000 docentes de bachillerato, que atienden a los 3.8 millones de estudiantes del nivel medio superior.⁴

Para poder corroborar si esta convocatoria tiene o no precedentes en la transformación de la educación media en nuestro país basta realizar un breve recuento histórico del bachillerato mexicano, que a continuación se expone.

Antecedentes

Cabe señalar que el bachillerato no ha sido un nivel educativo en el que hayan acontecido reformas curriculares recurrentes o se pueda caracterizar como un nivel educativo con movimientos culturales o magisteriales emergentes constantes. Por supuesto que han existido momentos muy propositivos de parte tanto de los docentes y los estudiantes del bachillerato, como el surgimiento de la Escuela Nacional Preparatoria, las manifestaciones inmediatas al concluir el movimiento revolucionario de 1910 o su participación en 1968.

Sin embargo, la diferencia es notoria con la educación básica, que sistemáticamente, por ejemplo en los últimos 50 años, se ha reformado, sea en sus contenidos, materiales o métodos, así como en la formación de sus maestros entre principales componentes de la educación básica, ya que casi cada administración presidencial, cada sexenio, ha ocurrido algún cambio importante de los elementos antes mencionados. En el bachillerato los cambios no han sido tan recurrentes, sin embargo, no por ello menos significativos. Si hacemos una rápida recapitulación, el bachillerato en nuestro país surge articulado orgánicamente a la educación superior, como nivel preuniversitario, desde la época novohispana en que existió asociado a la Real y Pontificia Universidad de México.

Al momento en que se promulgó la Independencia y la Real y Pontificia Universidad pasó a ser la Pontificia y Nacional Universidad de México, antecedente de la Universidad Nacional Autónoma de México, se actualizó el debate sobre el nivel de bachillerato, particularmente resultado del movimiento de reforma, explicitándose un perfil propio de este nivel educativo, ya no sólo como un tránsito escolar que preparaba para la educación superior, sino que se propusieron propósitos específicos al como nivel educativo, con propia identidad.

Ello dio pie al establecimiento desde hace más de 140 años de la Escuela Nacional Preparatoria, que se dio a conocer en la prensa de esa época como una noticia escueta que afirmaba, en el *Diario SIGLO XXI*:

Los cursos de la Escuela Nacional Preparatoria se abrirán el día 3 de febrero (1868) en el antiguo colegio de San Idelfonso.⁵

Cuyos objetivos eran:

[...] cursar estudios profesionales; 2) cultivar una vida social superior; 3) desarrollar sus aptitudes físicas y principalmente intelectuales y cinco ciencias fundamentales matemáticas, física, química, biología y sociología.⁶

En los primeros dos congresos de instrucción, posteriores al movimiento de reforma, fue abordado el tema del bachillerato y se estableció como consenso excluir de los estudios de este nivel educativo la metafísica, influidos por el movimiento liberal mexicano y los afanes de una educación laica que cruzaban el conjunto de espacios educativos.

En especial, la planta docente de la Escuela Nacional Preparatoria se identificó con los planteamientos del positivismo, actuando en consecuencia activa de acuerdo con diferentes afirmaciones de dicho enfoque para orientar su enseñanza desde la perspectiva científicista positiva.

En el marco de las conmemoraciones de los 100 años de independencia se constituyó la Universidad Nacional de México, cuyo pilar y sostenimiento se generó desde la Escuela Nacional Preparatoria.

Posteriormente en la época posrevolucionaria, al integrarse la Escuela Nacional Preparatoria con las facultades para dar lugar a la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1929, prácticamente permaneció como el modelo a seguir nacionalmente de bachillerato y fue el antecedente y referente para pensar en cada entidad, cada universidad estatal su propio bachillerato. Al establecerse el Congreso de las Escuelas Nacionales Preparatorias convocado por Vicente Lobardo Toledano al frente de la Escuela Nacional preparatoria.⁷ De las innovaciones implantadas y heredada fue el sistema de créditos desarrollado con base las horas de estudio dedicadas a cada asignatura.⁸

Desde el periodo posrevolucionario no existieron modificaciones sustanciales hasta el año de 1968 en que se realizó una reestructuración curricular en la Escuela Nacional Preparatoria. Hay que pensar que en estos 40 años el bachillerato tampoco recibió un incremento sustancial de su matrícula, como nivel preuniversitario. Aquellos que estudiaban el bachillerato eran un sector educativo de miles de estudiantes en contraste con los millones de estudiantes inscritos en la última década. Por tanto, fue muy estable la demanda de educación media superior, ya que sólo accedían aquellos en posibilidad de continuar estudios universitarios; asentada dicha oferta principalmente en las grandes ciudades del país.

Y hasta el inicio de la década de 1970, con crecimiento demográfico exponencial y la migración y la concentración poblacional en el medio urbano, se vivió un periodo de

¹ Maestra en Educación con especialidad en Innovación Educativa por la Universidad La Salle. Profesora e Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

FUENTES CONSULTADAS

² Véase Acuerdo Secretarial SEP núm. 442 capítulo de "Diagnóstico" en su versión electrónica consultada el 10 de agosto de 2009 en: <http://cosdac.sems.gob.mx/>.

³ Carlos, Ornelas, "La Reforma de la Educación Media", *El Universal*, miércoles 2 de septiembre de 2009, nacional, p. 20.

⁴ Véase II Informe de Gobierno, p. 332, consultado el 10 agosto de 2009 en http://segundo.informe.gob.mx/informe/PDF/IGUALDAD_DE_OPORTUNIDADES/M330-347.pdf

⁵ Ernesto, Meneses Morales, Tendencias de las educativas oficiales en México 1821-1911, 2ª. ed., CEE y UIA, México, 1998, p. 231.

⁶ Ídem. p. 232.

⁷ Íbidem. p. 413.

⁸ Ídem. p. 396.

transformaciones en la oferta de educación media superior, no por las modificaciones a la oferta existente en la Escuela Nacional Preparatoria y las preparatorias del resto del país, afiliadas a las universidades estatales, sino por la generación de nuevas instituciones de Educación Media Superior.

Por su parte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) generó un tipo de bachillerato innovador de acuerdo con enfoques educativos más contemporáneos que fue el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)⁹ y de igual importancia se creó una nueva oferta de bachilleratos nacionales y escuelas de educación técnica inspiradas en la propia modalidad del bachillerato preuniversitario del Instituto Politécnico Nacional (IPN):¹⁰ Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) que pasó de dos a tres años de estudios preuniversitarios para ingresar al IPN.

Con orientación fundamentalmente hacia la promoción de una educación tecnológica se generaron a nivel nacional nuevos bachilleratos con dicho enfoque: tecnológicos agropecuarios de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), tecnológicos industriales de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), tecnológicos de ciencias del mar de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CYTM), que son la red de bachilleratos dependientes del sistema federal.¹¹

Además de los bachilleratos federales se gestaron los nuevos bachilleratos de servicios descentralizados como fueron los colegios de bachilleres y las escuelas de formación tecnológica que hace una década pasaron a ser opciones bivalentes que dan a los estudiantes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) una opción de cursar estudios profesionales como la posibilidad de realizar sus estudios de bachillerato.¹²

De igual importancia en las siguientes dos décadas, de 1980 y 1990, se multiplicó la oferta de bachilleratos estatales, algunos adscritos a los bachilleratos tecnológicos federales o bachilleratos nacionales, como es el caso en 1991 de la creación de los Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES)¹³ que hoy son una red de más de 631 bachilleratos estatales y telebachilleratos articulados. De igual manera se desarrollaron opciones de bachillerato propias estatales. Este proceso de multiplicación de la oferta de educación media superior se explica por la necesidad de acompañar con una oferta educativa el crecimiento demográfico del país. Por ello, por ejemplo, no es casual que en el Estado de México se concentre la mayor oferta de educación media superior, al ser el estado de mayor crecimiento poblacional.

¿Por qué es importante narrar los antecedentes? Entre otras cosas para situar:

- a. La oferta del bachilleratos y en general de la educación media superior han crecido acompañando el crecimiento demográfico, llegando en la última década a su mayor crecimiento a partir de diversificar la oferta y crecer el número de instituciones con currículos diferentes hacia un espectro de más de 300 planes y programas de educación media superior al final del SIGLO XX.
- b. En la década de 1970 se multiplicó la oferta curricular y por esa vía creció y se transformó la educación media superior, no por los procesos de transformación curricular, sino la generación de nuevas ofertas e instituciones educativas.
- c. Pasó de ser un nivel preuniversitario, para una minoría que aspiraba hacer estudios superiores a la reforma constitucional que los sitúa como nivel obligatorio nacional (*La Jornada*, 18 de diciembre de 2008), a partir del año pasado, aunque aún no se ha fijado un plan y año en el cual se convenga atender a toda la demanda de educación media superior.

Precedentes

En 1996 tanto la OCDE y la CEE evaluaron la educación media superior y coinciden en sus diagnósticos:¹⁴

1. La existencia de una oferta es excesivamente diversa en la educación media superior, sin posibilidades de tránsito dentro de una misma institución al realizar estudios en una parte del país y tener que volver a repetirlos, si cambiaba su residencia. Mucho menos era posible pensar en el tránsito entre instituciones.
2. La poca profesionalización, como educadores, de sus docentes; contratados más por el dominio de una disciplina o profesión que por el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y muchos menos de sus implicaciones con los jóvenes.
3. Importante aumento de la demanda de crecimiento, que no se ha visto acompañado por la flexibilización de modalidades y opciones para que sea posible incrementar el nivel de eficiencia terminal y sobre todo para contrarrestar los niveles de deserción, siendo el nivel educativo que desde hace más de una década es el mayor expulsor de educandos.

Después de ser expuestos, entre otros, dichos resultados de ambos diagnósticos tan contundentes, OCDE y el Ministerio de Educación Español, se suscitó un movimiento de reformas de institución por institución, que es el precedente de la actual reforma de bachillerato de la RIEMS, a partir de desarrollar ajustes curriculares o transformaciones de planes y programas de estudio. De manera que aunque no se realizó una reforma nacional, si fue un esfuerzo para cambiar significativamente la oferta de la educación media, de institución por institución.

Quien inició este gran ciclo de reformas curriculares y ajustes a planes y programas específicos de cada institución de educación media superior, fueron las instituciones de la UNAM, “Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)”.¹⁵ En 1996 se realizaron importantes ajustes curriculares.

Por otra parte, dentro de los bachilleratos tecnológicos federales, a partir de 2000, se inició un trabajo de debate académico importante, que culminó con la reforma del bachillerato tecnológico, en agosto 2004, que articuló en un sólo currículum a más de 1,000 planteles federales y estatales.¹⁶ Así como CONALEP por su parte el Colegio de Bachilleres realizó importantes reformas curriculares, que también empezaron a operar en 2004.¹⁷

9 Consultado el 10 de agosto de 2009 en: <http://www.cch.unam.mx/principal/antecedentes>.

10 Consultado el 10 de agosto 2009 en: <http://www.ipn.mx/wps/wcm/connect/IPN%20HOME/ipn/estructura+principal/conocenos/historia/compendio/1970+-+1979/compendio+historico+1970-1979>.

11 Véase la página electrónica de la Subsecretaría de Educación Media Superior, los portales de las instituciones federales parte media baja de la página consultada el 19 de agosto de 2009: <http://www.sems.gob.mx/aspnv/homesems.asp>.

12 Consultado 10 agosto 2009 en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Educacion_Media_Superior.

13 Consultado el 10 de agosto de 2009 en: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?idcont=283er>.

14 Consultado el 10 de agosto en: <http://cosnet.sep.gob.mx/Descargas%202008/reforma/Acuerdo442SNB.pdf>, ver capítulo de diagnóstico.

15 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Consejo Académico del Bachillerato, “Coloquio Tendencias y Experiencias de *Reforma* en el Bachillerato”, Travesías, núm. 1, 2007, pp.141-150. Véase la página del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), <http://www.cch.unam.mx/>, consultada el 10 de agosto de 2009.

16 Euridice, Sosa, “Pensar y realizar una *Reforma* en el Bachillerato Tecnológico ¿Cuáles son algunas de sus encrucijadas?”, Eutropía Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades, segunda época, año 2, núm. 8, octubre-diciembre de 2008, pp. 27-34.

17 Cfr., Roberto, Rodríguez, “La educación media obligatoria y la reforma del bachillerato: El caso mexicano”, Eutropía Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades, segunda época, año 2, núm. 8, octubre-diciembre de 2008.

Es interesante detenernos en la reforma del bachillerato tecnológico, como antecedente de la actual reforma integral del bachillerato, porque en dicha reforma que se operó a partir de agosto de 2004 se ensayaron algunos de los cambios metodológicos antecedentes de la RIEMS. Ello podría ser motivo de otro ensayo, sin embargo, vale la pena recapitular algunos de sus principales elementos para situar los cambios a los que posteriormente convocó la RIEMS. Entre otros elementos se puede recapitular brevemente:

- a. Cambio de rol de parte de los docentes del bachillerato tecnológico para transitar de ser partícipes como actores y coautores de la misma y en el cual los docentes del bachillerato participaran como elaboradores de los programas y de los diseños didácticos para su operación.¹⁸ Rompiendo con el enfoque instrumental de las propuestas educativas para operar una reforma sólo pueden ser elaboradas por expertos disciplinarios y universitarios a transitar a conceptualizar que los docentes en servicio también son expertos, justamente en la enseñanza, proponiendo conjuntar en la elaboración de los programas de bachillerato participación de expertos disciplinarios y de la enseñanza, como son los propios docentes del bachillerato.¹⁹
- b. Romper con el formato tradicional para desarrollar los programas a partir de una narrativa que más bien convoque a plantear no sólo ¿qué aprender? sino ¿para qué y cómo aprender?, contrariamente a la tradición de formatos de programas sintéticos y breves. Los programas del bachillerato tecnológico son largos, porque en ellos se argumenta y se hace explícito el para qué, el qué y cómo de la enseñanza centrada en el aprendizaje.²⁰
- c. En dicho proceso de elaboración de los programas se abrieron posibilidades importantes de reorganización de la vida escolar, sobre todo las opciones de trabajo colegiado dentro de la escuela y con otras comunidades de académicos como las universidades. Dicho diálogo se sostuvo por cuatro años desde el inicio de la reforma hasta el arranque de la RIEMS.

Esto fue posible desde una combinación de enfoques curriculares,²¹ sobre todo al sintetizarse en una propuesta de codiseño curricular que proponía sólo un conjunto de criterios para organizar la enseñanza de los aprendizajes y algunos ejemplos, proponiendo que cada docente en su contexto pudiera desarrollar su propio ajuste y desarrollo curricular, al permitir organizar el ordenamiento, la articulación, la profundidad de los contenidos con base en las características, intereses y necesidades de los educandos, cumpliendo con la única condición común de abordar los conceptos y categorías fundamentales de cada programa, dejando en libertad los pretextos de contenidos para organizar sus secuencias didácticas con base en temas integradores a cada maestro en cada escuela, en cada contexto.²²

Otro gran dilema que apareció al operar la reforma del bachillerato tecnológico fue debatir ¿cuáles eran los ejes de la transformación curricular propuesta por la reforma? Recuperando el debate planteado por Perrenoud en el sentido de los falsos dilemas en la formación de profesores y en los procesos de transformación de las prácticas en las reformas curriculares, este autor identifica como falsos debates:

- a. La ilusión cientificista, ahora si reformamos para enseñar sólo de manera científica y pura [...] es algo puro e infalible nuestra metodología [...]
- b. La ilusión objetivista, es el enfoque que todo lo hecho por la reforma es medible y cuantificable y por tanto centrémonos en los instrumentos y sistemas de evaluación, para saber de ella y poder orientarla [...]
- c. La ilusión metodológica, que ahora al comunicar nuestros cómo, todos los docentes tendrán respuestas, sin que ellos puedan construir y reconstruir sus propios caminos o la ilusión disciplinar, que formaremos pedagogos bonsái en esta reforma [...]

Dar la vuelta y optar por otro camino significó reconocer los procesos de reforma como fenómenos hipercomplejos, que requieren de la conjunción de enfoques transdisciplinario, multirreferencial y multicultural, porque enfrentamos procesos con contradicciones vivas y en movimiento, por ejemplo: enseñanza tradicional/enseñanza constructiva; organización individual de la enseñanza/ organización colegida de la misma; formación/información, entre otras contradicciones no insalvables, pero en donde cada una requiere un proceder metodológico para desplegar propuestas que superen dichas contradicciones. Por ello, en procesos tan complejos de reforma curricular a una escala mayor a 1,000 planteles, se puede evaluar su despliegue pero no medir y registrar todo el proceso; es posible evaluar pero no esquematizar. Porque si registramos y reconocemos la dimensión objetiva del desarrollo de una reforma curricular es que también necesariamente podemos reconocer, nos hagamos cargo o no de ella de la dimensión subjetiva, de los intereses, condiciones, valores y aspiraciones, entre otros elementos de los sujetos participantes²⁴ en dicho proceso de reforma. De manera que en el caso de la reforma del bachillerato tecnológico, esta dimensión se advirtió para el diseño y la operación curricular en el aula a partir de un dispositivo, en particular temas integradores²⁵ como aquellos propuestos por los educandos como grandes organizadores de los procesos de aprendizaje.

Y finalmente, en esta breve visión que ahora presento me referiré a un último dilema que enfrentó la reforma del bachillerato tecnológico: si su desarrollo era concebido por fases y etapas homogéneas o por aproximaciones sucesivas y acciones y contextos heterogéneos, quizás para muchos eso ni siquiera es un debate. Sin embargo, en el caso de la reforma del bachillerato tecnológico, debate en el cual participé y por ello puedo compartir, fue una gran discusión, si desde el punto de vista de la organización académica de la reforma en la comunidad de docentes, el debate era si cuando se comunica inicia una reforma ó si empiezan cuando se despliegan los procesos de transformación áulicos. Esta distinción entre el decreto y el despliegue permitía reconocer la heterogeneidad de condiciones de operación de la reforma del bachillerato tecnológico; en este sentido podrían existir al paso de los años incluso planteles que aún la reforma del bachillerato tecnológico no hubiera comenzado, porque no se ha transformado práctica alguna, igual hay comunidades académicas de escuelas y estados en donde podrán ir por su segunda o tercera versión e interpretación de la reforma, por ello, fue posible pensar la reforma por aproximaciones sucesivas y no por un esquema único.

Despliegue

Después de que algunas de las principales instituciones de educación media superior habían vivido cada una su propio ajuste o transformación curricular, ¿por qué se propone, plantea, desarrolla y evalúa una reforma integral de la educación media superior? a pesar de que se habían hecho grandes esfuerzos de transformación en las principales instituciones de educación media superior los años precedentes.

18 Maria Eugenia, Toledo y Euridice Sosa "Reflexiones imprescindibles", introducción a la versión 1 y 2 de los programas del Bachillerato Tecnológico de los componentes básicos y propedéuticos, publicación electrónica, agosto de 2004, en la página de COSNET, ahora <http://cosdac.sems.gob.mx/reforma.php>.

19 Cfr., Philippe, Perrenoud, Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Colección Crítica y Fundamentos, núm. 1, Grao, España, 2007.

20 Consultado en junio de 2008 en: <http://cosnet.sep.gob.mx/reforma.php>.

21 Cfr., Maria Eugenia, Toledo y Euridice Sosa "Reflexiones imprescindibles...", op. cit.

22 Ídem.

23 Euridice, Sosa, "Pensar y realizar una...", op. cit., p. 32.

24 Cfr., Maria Eugenia, Toledo, De la enseñanza a la invención en el traspaso escolar, Paidós, México, 1996.

25 Cfr., Maria Eugenia, Toledo y Euridice Sosa "Reflexiones imprescindibles...", op.cit.

Ésta es quizás una pregunta paradigmática, después de que no habían existido reformas recurrentes e importantes en la educación media, porque hacer una reforma curricular nacional, ahora que las principales instituciones nacionales habían realizado esfuerzos importantes en sus propios modelos de transformación y además habían empeñado su energía y capital social en ello. Al respecto, en el primer acuerdo secretarial de la RIEMS, el 442,²⁶ existe un amplio diagnóstico que confirmó algunos de sus elementos como los indicados a continuación: las causas que seguían poniendo a la orden del día la necesidad de transformaciones sustantivas en la educación media superior, además de los esfuerzos realizados por cada institución.

Elementos que se mantienen pendientes: la primera razón y quizás fundamental, es la pérdida de significación que tiene para los jóvenes la experiencia de educación escolarizada.²⁷ Esta pérdida de significación refleja una postura crítica al tipo de enseñanza que reciben en la escuela porque consideran irrelevantes y de poca utilidad para su vida los contenidos escolares. La escuela ha perdido significado para los jóvenes, quienes consideran que lo que en ella aprenden no es relevante para su vida, por ello *no se reconocía la heterogeneidad de sujetos y sus condiciones como educandos*. Esta falta de reconocimiento de las condiciones de los estudiantes llegaba a un punto tal que, por ejemplo, no había antes de la RIEMS ni remotamente planteaba la posibilidad de transitar libremente entre las distintas modalidades de bachillerato, incluso en una misma institución.

Por ejemplo, en la última “Encuesta Nacional de la Juventud”²⁸ es evidente que los jóvenes entre 15 y 18 años de edad son los principales desertores de la escuela, particularmente a los 15 años. Así, 25.3% de los jóvenes encuestados abandona la escuela en el tránsito del primer al segundo semestre y del primer al segundo año en todas las modalidades del bachillerato. Lo sorprendente es la razón principal planteada por 57% de los jóvenes mexicanos que indican “ya no me gusta estudiar”. Y 34.9% de los consultados considera que estudiar no le servirá para nada, por ejemplo, para encontrar empleo.

Una segunda razón relevante es el hecho de que a pesar de los avances existentes en las reformas en distintas instituciones de educación media, aun no existía ni estaba planteado el libre tránsito entre instituciones de educación media superior, lo cual impedía cambiar de modalidad y de institución, ello aún era una condición pendiente para evitar la deserción del bachillerato y flexibilizar las posibilidades de cursar la educación media superior.

Y un tercer elemento a tomar en cuenta en el contexto en el cual se propuso la RIEMS es el hecho de que aunque las reformas en las diferentes instituciones proponían enfoques educativos centrados en el aprendizaje, ello suponía ya no sólo centrará en el aprendizaje de conocimientos conceptuales o fácticos y no soportar solo la enseñanza en el aprendizaje de conceptos memorizados, que son los habituales contenidos escolares. Suponía pasar a promover enfoques más contemporáneos de enseñanza y aprendizaje, dicho tránsito no se da por consigna después de una larga tradición enciclopédica; por ello, aunque dichos enfoques fueron propuestos eran muy heterogéneas e inicial las transformaciones en las prácticas de enseñanza, por ello, era fundamental reconocer la necesidad de desarrollar estrategias de acompañamiento de los docentes del proceso de reforma.

Por dónde empezó la RIEMS

Como la mayoría de reformas, la reforma integral de la educación media superior inició por un diagnóstico del nivel que fue presentado y analizado en diversos foros y que quedó expresado en el acuerdo 442²⁹ de la SEP, donde se fundamentan las posibilidades y los retos de reformar dicho nivel, presentando en dicho acuerdo un plan de transformación de la educación media superior, organizado en cinco fases, las cuales iniciaron en 2008 y continúan en operación. Las fases que propone para la realización de la RIEMS en el citado acuerdo secretarial son: a) establecimiento del marco curricular común, en el cual se establecen los consensos de conjunto de instituciones de media superior de los elementos compartidos en toda la oferta de bachilleratos respetando diversidad de instituciones existentes en todo el país; b) modelo educativo de acuerdo con las 200 currículas acreditadas en el país y con base en su filosofía cada una revisa, analiza y adecúa su modelo al MCC; c) planes y programas con base en el MCC y el modelo de cada institución. Realizar las adecuaciones curriculares que permitan operar el modelo de cada institución en el marco MCC a partir de la adecuación de planes y programas; d) adecuaciones por centro e) currículo impartido en el aula. Estas dos últimas fases son esenciales en la operación de la RIEMS, pues es en donde puede concretarse la reforma educativa de la educación media superior, existiendo en la escuela y el aula la posibilidad de desplegar desarrollos adecuaciones y transformaciones que lleven a operar el MCC.

Ejes centrales de la RIEMS

En palabras del actual subsecretario de educación media superior, Miguel Szekely, quien coordina el proceso de reforma, define como ejes centrales de la misma, en una reciente recapitulación:

La reforma consiste en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) e incluye transformaciones en cuatro ejes innovadores:

1. La reorientación del modelo enciclopedista centrado en la memorización, hacia uno de desarrollo de competencias y habilidades centrado en el aprendizaje;
2. La especificación de estándares de infraestructura y equipamiento adecuados; la incorporación de diversos procesos de mejora en la operación, incluyendo la profesionalización de docentes y directivos
3. Y el uso de sistemas comunes de control escolar para que los alumnos puedan cambiarse de opción de bachillerato sin la necesidad de reiniciarlo, como anteriormente se requería; y
4. El establecimiento de sistemas compartidos de evaluación de la calidad.³⁰

Al respecto del primer eje de transformación de los enfoques de enseñanza y el establecimiento del marco curricular común, se formuló en 2008 dicho marco y el tipo de enfoque que se sintetiza como:

El primer eje define un marco curricular común que establece un perfil del egresado, basado en 11 competencias genéricas a desarrollarse en el bachillerato [...].³¹

Se inició dicha elaboración a partir de establecer el perfil de egreso y con ello las 11 competencias genéricas, aquellos aprendizajes transversales a todas las asignaturas y espacios curriculares que se sintetizan del acuerdo 444 como:

²⁶ Véase en <http://cosdac.sems.gob.mx/reforma.php>. Consultado el 10 de agosto de 2009.

²⁷ Cfr., Juan Carlos, Tedesco, Educar en la sociedad del conocimiento, FCE, Argentina, 2000.

²⁸ Véase <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html>.

²⁹ Pues como afirma Philippe Perrenoud, el enfoque por competencias implica “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos [...] las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran tales recursos [...]”. Philippe Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar, Grao, España, 2007, p. 11.

²⁹ Véase acuerdo 442 capítulo de “Diagnóstico”, en la pagina central parte inferior de <http://cosdac.sems.gob.mx/>

³⁰ Véase <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/45461.html>, consultado el 10 de septiembre de 2009 y complemento, consultado el 10 de agosto de 2009 en:

http://oncety-ipn.net/noticias/index.php?modulo=despliegue&dt_fecha=2008-11-03&numnota=101

³¹ Op. cit. y complemento en: <http://www.elmanana.com.mx/notas.asp?id=74281>, consultado el 10 de septiembre de 2009.

1) se conozcan y valoren a sí mismos y aborden problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persiguen; [...] 2) sean sensibles al arte y participen en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros; [...] 3) elijan y practiquen estilos de vida saludables; [...] 4) escuchen, interpreten y emitan mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados; 5) desarrollen innovaciones y propongan soluciones a problemas a partir de métodos establecidos; [...] 6) sustenten una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva; [...] 7) Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida; [...] 8) participen y colaboren de manera efectiva en grupos diversos; 9) colaboren con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad; 10) mantengan una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; y 11) contribuyan al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.³²

Éste es el primer eje y fase de la RIEMS que correspondió al inicio de 2008 de establecer el marco curricular común a partir de un perfil compartido por las instituciones de media superior fue expresado en las anteriores competencias. Sin embargo, podría en una primera lectura de 11 competencias genéricas, clasificarlas como un conjunto de competencias para el aprender a aprender, más algunas competencias ciudadanas. Sin embargo, se podría afirmar que cualquier joven o adulto que asista o no a la escuela tendrá diversas posibilidades de desplegar las anteriores competencias, entonces cabría por ello preguntar ¿cuál es la aportación de la RIEMS al respecto? Y aquí es importante señalar que la aportación a partir del perfil de egreso, como competencias genéricas son los atributos de cada competencia que serían los desempeños o énfasis a los cuales cualquier bachillerato se estaría comprometiendo a desarrollar con sus estudiantes a lo largo de todos los espacios curriculares y extracurriculares. Por ejemplo, la primera competencia y sus atributos son:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.³³

Como se ve, desplegar los anteriores atributos como parte de la competencia de conocerse a sí mismo implica recursos y herramientas que la escuela se propone aportar, como puede ser análisis de fortalezas y debilidades, pautas o criterios; administrar los recursos posibles para enfrentar situaciones, por lo que la formulación de las 11 competencias más sus atributos, se convierte en un reto de cambio de enfoque de la enseñanza en el bachillerato, en la mayoría de instituciones, al intentar transitar a centrar en los procesos de aprendizaje,³⁴ esto que se lee fácil lo común a toda escuela de educación media superior, puede contradecir de lleno la tradición escolástica y enciclopédica de 140 años de Educación Media en nuestro país.

Al proponer entre otras innovaciones identificables en los documentos normativos, en este caso en los acuerdos secretariales, parcialmente expuestos anteriormente:

- a. Existencia de contenidos transversales como son las competencias genéricas y sus atributos antes enunciados.
- b. Articulación de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, que da lugar aprendizajes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada aula y a lo largo de todo el bachillerato.
- c. Papel proactivo de estudiantes y docentes negociando y articulando contenidos de acuerdo con el contexto escolar y de aula, abriéndose la posibilidad de diseño y codiseño de acuerdo con cada realidad educativa, con el compromiso de que lo homogéneo son las competencias y lo heterogéneo pueden ser los recortes y el énfasis de contenidos.

Algunas reflexiones iniciales sobre la RIEMS

En este momento que estoy escribiendo este artículo ha concluido, en junio de este 2009, el primer año de operación de la RIEMS en los planteles federales y en agosto de este año se han sumado bachilleratos estatales, tanto los adscritos a las universidades autónomas como los servicios coordinados por cada gobierno estatal, así como paulatinamente se han empezado a incorporar escuelas particulares.

Sin embargo, este proceso paulatino de operación de la RIEMS, en el cual se van sumando paulatinamente nuevas instituciones de educación media superior al Sistema Nacional de Bachillerato, que ha cumplido un año de establecido y que propone articular en el marco de la diversidad la oferta de la educación media. A partir de compartir el marco curricular común enfrenta entre otras dificultades y retos sobre los cuales deberán intervenir los actores educativos del nivel y de la sociedad:

- a. Dificultades operación y despliegue de los niveles de concreción de la RIEMS sobre todo la fase referida a las adecuaciones en plantel y en el aula, que implica además por ejemplo sostener materialmente, aun en medio de la crisis económica actual, entre otras condiciones y presupuestos:³⁵ el sistema de becas de estudiantes, el programa de formación de docentes, la mejora de la infraestructura de los planteles y generación de materiales educativos, entre otros elementos indispensables sin los cuales se complejiza de tal manera que cualquier operación o ésta corren el riesgo de quedar sólo en una condición discursiva o de simulación que no permita operar las fase propuesta de la RIEMS en cada plantel y cada aula como lo propusieron, cayendo en la mayoría de las dificultades que han enfrentado las reformas curriculares con enfoques constructivos los últimos 20 años que han sido su falta de concreción evidencia en los desastrosos y recurrentes resultados desfavorables de diferentes instrumentos de evaluación.³⁶
- b. En lo académico, el marco curricular común es un marco flexible y, por ello, requiere de construir muchas mediaciones académicas y pedagógicas para su operación y realización, en los planes y programas de estudio y en la planeación día con día en el aula. De manera tal que se están generando dos críticas importantes: 1) La exclusión de campos de conocimiento de MCC, ya que puede producir lecturas excluyentes de ramas de la ciencia o campos de conocimiento fundamentales para una formación integral de los estudiantes, como ya se ha manifestado y logrado que se rectifique respecto de la exposición explícita de contenidos relacionados con la filosofía y la geografía,³⁷ a partir de señalamientos

³² Véase el acuerdo 444 donde se establece el marco curricular <http://cosdac.sems.gob.mx/>, consultado el 10 de agosto de 2009.

³³ Ídem.

³⁴ Cfr., Juan Ignacio, Pozo, *Aprendices y maestros*, Alianza Editorial, España, 2008, pp. 614.

³⁵ Véase http://www.exonline.com.mx/diario/noticia/primera/pulsonacional/pide_sep_separar_agenda_educativa_de_intereses_politicos/402221 y contrastar con los resultados presentados en el II Informe de Gobierno de Calderón Hinojosa en: http://www.exonline.com.mx/diario/noticia/primera/pulsonacional/subraya_informe_acuerdos_en_educacion/338687

³⁶ *La Jornada*, 08 de Septiembre de 2009, Consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/09/08/index.php?section=sociedad&article=041n1soc>; *La Jornada*, 03 de Junio de 2009, Consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/06/03/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>.

³⁷ Véase http://www.exonline.com.mx/diario/noticia/primera/pulsonacional/evitan_que_la_filosofia_salga_del_bachillerato/613081; *La Jornada*, 07 de mayo de 2009, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/05/07/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>; *La Jornada*, 04 de Agosto de 2009, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/04/index.php?section=correo>; *La Jornada*, 23 de Mayo de 2009, consultado en:

de las comunidades científicas, que han logrado que se explicita el conocimiento de las ciencias sociales integrado a las humanidades; y 2) Se puede hacer una lectura literal y libre de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, de manera unidireccional y muy limitada cuyos resultados sea sustituir los tradicionales objetivos de aprendizaje organizados a partir de listados de contenidos sueltos e inconexos, por los atributos sueltos e inconexos de las competencias, que no favorezcan aprendizajes complejos produciendo importantes fragmentaciones en el aprendizaje y contradiciendo la contextualización necesaria para aprender o simplificando de tal manera que se cree falsamente que todo lo realizado en el aula contribuye espontáneamente al despliegue de competencias, en sus rasgos aislados y fragmentados, sobrevalorando la enseñanza, lo cual puede producir una baja no sólo en las expectativas de qué aprender y cómo por parte de los estudiantes, sino enfrentar peores resultados en el aprendizaje. Ello podría evitarse, entre otras posibilidades, tanto con los programas de formación y actualización de docentes, como si se logra la participación de los colegiados de docentes en cada plantel, para que puedan construir las mediaciones y relacionar los diferentes tipos de competencias de manera tal que sea posible el desarrollo de aprendizajes complejos, tanto desplegar las competencias para aprender ciencia, como para ser un ciudadano pleno.

- c. Finalmente, todo proceso de reforma es una convocatoria que siempre depende de los actores, sus posibilidades y límites, por muy adecuado y bien diagnosticado que sea un gran proyecto educativo o lo adecuado de su metodología, recursos y procedimientos, si no asegura maneras de evaluación y seguimiento que mantengan canales de participación y discusión de todos los actores, es difícil pulsar, ajustar, consolidar o rectificar el proceso de reforma educativa.³⁸ Por ello, si todo proceso de transformación educativa pone en juego resistencias y nuevas inercias, es muy importante dar escucha a los sectores que se han distanciado y establecido una crítica, en este caso con la RIEMS,³⁹ para deslindar las críticas que son estructurales, o las que debaten las formas de operación o aquellas originadas por la diversidad de interpretación, entre otras posibilidades. Reconocerlas no implica eliminarlas, sino escuchar a los actores, es un proceso insustituible que ha sido convalidado como definitorio de las experiencias de reforma educativa para lograr trascender y convertirse en nuevas prácticas o mantenerse como discurso sin posibilidad de objetivarse y arraigarse en la realidad escolar.

Las anteriores disyuntivas están en el aire y en los próximos años se podrá dar cuenta de los alcances y límites de la RIEMS. Ahora por lo pronto podemos identificar sus apuestas y procesos de arranque y actores, pero será en las aulas y escuelas y a partir de las prácticas de los actores educativos en este subsistema, que podremos saber su trascendencia, retos, límites y posibilidades.

<http://www.jornada.unam.mx/2009/05/23/index.php?section=sociedad&article=036n1soc>.

38 Cfr., Consejo Académico del Bachillerato/UNAM (2007), "Coloquio Tendencias y Experiencias de *Reforma* en el Bachillerato", Núm. 1 de la serie Travesías, UNAM, México; Thomas S., Popkewitz, et. al., El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio, Editorial Pomares, Universidad de Colima, IISUE/UNAM, Barcelona-México; Euridice, Sosa, "Pensar y realizar una reforma...", op. cit; Euridice, Sosa, "¿Educar para la vida competencias o aprendizajes?", Eutopía Revista del CCH UNAM, Núm. 10 segunda época, abril-junio de 2009.

39 *La Jornada*, 20 de Julio de 2009, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/07/20/index.php?section=sociedad&article=042n2soc>; *La Jornada*, 17 de Julio de 2009, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/07/17/index.php?section=sociedad&article=032n1soc>; *La Jornada*, 03 de Junio de 2009, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/06/03/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>; *La Jornada*, 25 de Junio de 2009, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/06/25/index.php?section=sociedad&article=042n2soc>; *La Jornada*, 28 de Mayo de 2009, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/05/28/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>; *La Jornada*, 09 de Junio de 2009, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/06/09/index.php?section=sociedad&article=038n1soc>;

A cuarenta años del 68 muchas cosas han cambiado. Los jóvenes que participamos en ese movimiento, ahora, a la distancia del tiempo podemos reflexionar sobre sus significados para la sociedad mexicana, los aportes que hizo -sobre todo en el terreno de la democracia-, y sus limitaciones propias de un movimiento estudiantil, así como las tergiversaciones de que ha sido objeto.

Para hablar de la rebelión estudiantil del 68 tenemos que ubicarnos en el contexto histórico en que surgió. La generación nacida después de la segunda Guerra Mundial fue la protagonista de la revuelta juvenil contra el mundo de la posguerra. Era una sociedad que vislumbraba la realidad en “blanco y negro”, como la describe Marcelino Perelló.² Su percepción de la vida, de la sociedad, de la cultura y de la moral se encontraba desfasada de la evolución que estaba viviendo el mundo. La sociedad era autoritaria, eso provocó que la revuelta juvenil tuviera un tono antiautoritaria. Por ello lo social fue el primer factor de la revuelta.³

Eso también nos ayuda a entender que surgieran disturbios juveniles en países comunistas como Checoslovaquia o Polonia, en las naciones imperialistas de Francia, Alemania, Italia, los Estados Unidos, o en los países latinoamericanos de Argentina, Brasil, Chile, México.

El movimiento estudiantil de 1968 mantiene una presencia insólita y controvertida en la conciencia de la sociedad mexicana. Su memoria, inevitablemente mistificada, no sólo parece refractaria al paso de los años sino que periódicamente crece como si tuviera vida propia para ocupar distintos espacios y adquirir nuevos significados.

Podemos afirmar que la memoria es el resultado de la organización del pensamiento, desde la organización molecular donde radica la herencia, hasta la organización social que articula las vivencias colectivas para dar lugar al mito, a la tradición, a la ideología y a la historia como una construcción superior del conocimiento que, a través de la aplicación rigurosa de su método, vincula la experiencia con la filosofía. En el movimiento estudiantil del 68 se combinan, en una forma de por sí atractiva, la memoria y el mito: los líderes son elevados casi a la categoría de héroes mitológicos que ofrecieron su juventud por alcanzar la democracia, y el movimiento es visto como el hecho que marcó el inicio del fin del régimen autoritario y la entrada de México al concierto de las naciones modernas.⁴ Para que su memoria no caiga en el olvido y siga alimentando el imaginario colectivo del pueblo quedan, como testimonio de la hazaña libertaria de los jóvenes de la generación de los sesenta, la otra historia, los monumentos, las estatuas, las estelas, los nombres de plazas y museos.

Libros, testimonios y fuentes documentales

Son abundantes las fuentes documentales del movimiento estudiantil de 1968, lo cual representa un problema metodológico para su estudio. Se cuenta con un importante número de libros, ensayos, crónicas, novelas, artículos, hojas volantes, carteles, fotografías, documentales y relatos testimoniales escritos por participantes en el movimiento. En este género, que es el más socorrido, se cuentan los testimonios de Raúl Álvarez Garín, Gilberto Guevara Niebla, Raúl Jardón, Joel Ortega, Arturo Martínez Nateras, entre otros. Es interesante observar que en los años sesenta todos estos autores fueron miembros de la Juventud Comunista.

El libro de Sergio Zermeño, *México: Una democracia utópica (SIGLO XX1)*, analiza el movimiento desde la perspectiva de la sociología francesa y aporta elementos interesantes para la comprensión del 68 mexicano. Pionero en su género, se ha convertido en referencia obligada para el estudio del movimiento. Entre los editados recientemente 1968, *Estado y Universidad. Orígenes de la transición política en México*, de Gerardo Estrada y publicado en 2004, es un estudio descriptivo e interpretativo del papel de la Universidad en la educación superior, los movimientos estudiantiles en la UNAM y el movimiento del 68. El texto de Soledad Loaeza, *Entre lo posible y lo probable*, que reúne una serie de ensayos sobre la experiencia de la transición en México, pone en el centro de su análisis al movimiento del 68 al que visualiza como un producto de las clases medias. Al reivindicar demandas democráticas, afirma Loaeza, el movimiento representó un reto a la autonomía del Estado autoritario. El libro de Gilberto Guevara Niebla, *1968 Largo camino a la democracia* (ediciones Cal y Arena), de reciente aparición, es una recopilación de artículos en los que analiza el movimiento. Por mencionar los recientemente publicados *La izquierda estudiantil en la UNAM, organizaciones, movilizaciones y liderazgos (1958-1972)*, de René Rivas Ontiveros,⁵ es una detallada investigación que analiza con rigor los orígenes de la izquierda estudiantil y su participación en las principales huelgas que vivió la universidad por aquellos años. Apoya su trabajo en una amplia y bien documentada revisión de fuentes primarias, entrevistas orales y una exhaustiva bibliografía.

También está el trabajo de Alberto del Castillo sobre la fotografía del movimiento estudiantil del 68, que ha marcado toda una línea de investigación al respecto, así como el seminario sobre movimientos estudiantiles en el SIGLO XX mexicano, cuyo uno de sus productos es *Diálogos sobre el 68*, coordinado por Silvia González Marín, además del proyecto de investigación “*Fuentes documentales para el estudio de los movimientos estudiantiles en México*” que, junto con colegas de diversas instituciones de México y de América Latina, se viene trabajando desde hace 10 años en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El seminario ha reunido una completa y extensa bibliografía, así como hemerografía y documentos sobre el 68, que pone al servicio de los estudiosos en la página electrónica de este instituto.⁶

¹ Doctora en Historia por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora del Instituto de Investigaciones Bibliográficas (IIB)- (UNAM).

FUENTES CONSULTADAS

² Perelló dice que en la sociedad de los sesenta “De repente, todo cambió: el color irrumpió en la vida cotidiana. Todas las sábanas de todas las camas en todo el mundo eran blancas; todos los teléfonos eran negros; toda la ropa interior masculina era blanca”. Marcelino, Perelló, “El movimiento”, *Diálogos sobre el 68*, Silvia González Marín (coord.), Instituto de Investigaciones Bibliográficas (IIB) y Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, México, 2003, p. 42.

³ Ejemplo: en Francia, si las mujeres casadas querían abrir una cuenta bancaria o aplicar una solicitud de trabajo necesitaban presentar por escrito la autorización del esposo. Todavía en la actualidad las mujeres españolas luchan por poder presentar su declaración de impuestos en forma individual, y no en formato familiar, pues al juntarse los ingresos pagan más impuestos. Los ejemplos se podrían multiplicar y todos mostrarían la misma discriminación hacia las mujeres.

⁴ Para una mayor comprensión del mito como forma cultural Cfr., Peter, Burke, *Formas de historia cultural*, Alianza Editorial, Madrid, 2000; César, Gilbert, *El hábito de la utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*, Instituto Mora y Miguel Ángel Porrúa, México, 1993.

⁵ Cfr., René, Rivas Ontiveros, *La izquierda estudiantil en la UNAM, organizaciones, movilizaciones y liderazgos (1958-1972)*, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México, 2007.

⁶ Véase. <http://www.iib.unam.mx/>.

En la historiografía del 68 predominan, sobre todo, las visiones de algunos de los principales protagonistas sobre el desarrollo y desenlace del movimiento, que necesariamente son subjetivas. Por el protagonismo que suele caracterizar a los líderes estudiantiles y que, en este caso con los años paradójicamente parece acentuarse, se hace necesario someterlas a una revisión crítica.

En el incesante proceso dialéctico que es la historia el pasado tiene que estar en permanente revisión, con nuevos enfoques metodológicos y desde la óptica de la multidisciplina. Finalmente lo que pretende la historia es explicar lo acontecido con la mayor objetividad en el análisis y en la interpretación.

Estoy segura de que la visión que tienen los historiadores jóvenes, los que no vivieron el movimiento de 68, difiere de la que tenemos quienes participamos en él; por ello el cambio generacional es indispensable tanto para escribir como para cultivar la historia contemporánea. Como argumenta Eric Hobsbawm “No hay ningún país donde al desaparecer la generación política que tuvo experiencia directa de la segunda Guerra Mundial, no se haya producido un cambio importante, aunque a menudo silencioso, en su política, así como en su percepción histórica de la guerra”.⁷ Bueno, esto no quiere decir que debamos esperar a que desaparezcamos todos los pertenecientes a la generación del 68 para revisarlo, sino que son y serán bien recibidos los trabajos de los historiadores jóvenes.

El movimiento estudiantil de 1968

Los movimientos estudiantiles que en los años sesenta conmovieron al mundo tuvieron causas profundas. Los jóvenes se rebelaron contra el orden de la posguerra, determinado por el enfrentamiento entre las dos grandes potencias nucleares y que tenía a la humanidad al borde de su desaparición. La Guerra Fría desencadenó un ambiente generalizado de incertidumbre y de temor que se manifestó, en la mayoría de los países occidentales, en un endurecimiento de sus regímenes políticos en los que el autoritarismo constreñía la democracia y en los que el anticomunismo adquiría dimensiones desproporcionadas deformando la vida política, persiguiendo las ideas avanzadas y reprimiendo los movimientos populares.

Los movimientos de liberación nacional en el Tercer Mundo sufrieron la intervención militar de los países imperialistas, sobre todo de los Estados Unidos. Estas condiciones amenazaban seriamente el futuro de millones de jóvenes; el temor y el miedo se mezclaban con la ira contenida ante la injusticia, lo que se tradujo en una rebeldía que abarcó prácticamente todos los ámbitos de la vida de los jóvenes.

La protesta contra la agresión de los Estados Unidos a Vietnam y la defensa de la Revolución cubana fueron las dos grandes causas internacionales de la generación de los sesenta que catalizaron las luchas estudiantiles, que en cada país respondieron a condiciones concretas. En las universidades se expresaron las contradicciones sociales, se cuestionaron las estructuras y se hicieron propuestas radicales que animaron las movilizaciones estudiantiles.

Esta rebeldía juvenil era interpretada de diversas maneras: los gobiernos, atónitos, responsabilizaban a agitadores extranjeros y a conjuras comunistas; al ser rebasados, los partidos políticos la tildaban de anarquista; hasta los intelectuales avanzados buscaban sus causas verdaderas y proponían cauces para conducirla. Ermilo Abreu Gómez, distinguido intelectual mexicano, escribió en la víspera del estallido estudiantil del 68:

para pedir el mejor remedio, o al menos, el posible, los estudiantes de todas las partes del mundo se alzan iracundos y levantan su voz de protesta... Así, es preciso oír y atender la voz de los estudiantes porque el instinto de la juventud nunca se equivoca. Tras ella está la razón de la justicia, la razón misma de la vida actual y futura.⁸

En México, 1968 fue un año de síntesis histórica. La clase media, creada y desarrollada por la revolución, era percibida por los gobernantes como la mejor garantía de una estabilidad política, única en Latinoamérica, que alentaba una imagen de progreso y modernidad. Sin embargo, y a pesar de que las capas medias eran beneficiarias del desarrollo, habían sido excluidas de las decisiones políticas y veían amenazado su futuro por la polarización social a la que inevitablemente conducía el capitalismo. Los estudiantes fueron especialmente sensibles a estas contradicciones y a la influencia de las ideas revolucionarias enarboladas por Ernesto Che Guevara, Fidel Castro y Camilo Torres. Las lecturas marxistas y libertarias, aunadas a la rica tradición revolucionaria de México, exaltaron el ánimo rebelde en importantes sectores de la juventud mexicana que acariciaba la posibilidad de un cambio transformador de las condiciones de vida del pueblo.

Esta situación coincidió con el desgaste del sistema político mexicano donde el PRI, ciertamente favorecido por el voto mayoritario del electorado, se enfrentaba a una débil oposición en un sistema electoral no competitivo, lo que le permitía ejercer casi el monopolio de la vida política. Con pocos contrapesos el presidencialismo constitucional había derivado en un presidencialismo autoritario, que limitaba la participación democrática de una sociedad cada vez más compleja donde irrumpían nuevas capas sociales que demandaban intervenir en la vida pública del país. No se puede decir que en la cúpula del sistema no hubiera conciencia de esta situación, y de la necesidad de abrir espacios a una participación política plural que reflejara los nuevos componentes de la sociedad; dos muestras muy claras de esto fueron la reforma, que en 1964 abrió la Cámara de Diputados a la oposición y la lucha de Carlos Madrazo, presidente del PRI en los tempranos sesenta, por democratizar a este partido.

Desde los primeros años de aquella década de fuego los estudiantes habían luchado sostenidamente en diversas universidades públicas e instituciones estatales de educación superior por mejorar sus condiciones de estudio y participar en el gobierno universitario, así como por las libertades políticas y en solidaridad con la Revolución cubana y otros movimientos antiimperialistas y revolucionarios, de tal suerte que en 1968 el estudiantado mexicano tenía una tradición de lucha que lo inscribía como un destacamento avanzado de las luchas estudiantiles mundiales de ese año.

Un elemento adicional era la celebración en México de los Juegos de la XIX Olimpiada que deberían iniciarse el 12 de octubre y que representaba una situación contradictoria, pues por un lado era un legítimo motivo de orgullo del pueblo y del gobierno mexicanos -ya que por primera vez un país del tercer mundo organizaba un acontecimiento de esta importancia internacional-. Sin embargo, los jóvenes rebeldes tenían la impresión de que el gasto económico y el esfuerzo para organizar los juegos representaban un sacrificio excesivo para una sociedad con grandes desigualdades y con sectores sujetos a severas carencias. Pero sin duda el elemento más significativo en el contexto de la rebeldía estudiantil era el inicio de la pugna por la sucesión presidencial.

El estallido

El movimiento estudiantil de 1968 inició precisamente en el mes de julio de ese año. Las elecciones presidenciales tendrían lugar dos años más tarde, por tanto puede afirmarse que en la gran conmoción política que vivió la sociedad mexicana durante los siguientes tres meses, la disputa por la presidencia para el periodo 1970-1976 representó un papel muy importante en el desarrollo y desenlace del movimiento.

En un primer momento fue el gobierno del Distrito Federal, encabezado por un militar, el general Alfonso Corona del Rosal (a quien se mencionaba como aspirante presidencial), el que entró en escena al reprimir duramente un pleito callejero entre estudiantes de la Preparatoria Isaac Ochoterena y los de la Vocacional número 5, lo que dio lugar a una manifestación de protesta que también fue reprimida. Esta acción represiva alcanzó a otra manifestación estudiantil que se celebraba por el aniversario de la Revolución cubana, promovida por organizaciones juveniles comunistas y de izquierda, y que fue atacada con violencia bajo el pretexto de que los manifestantes habían agredido a la policía.

⁷ Eric, Hobsbawm, “El presente como historia”, Sobre la historia, Crítica, Barcelona, 1998, p. 235.

⁸ Cfr., Ermilo, Abreu Gómez, “La rebelión de los estudiantes”, El Heraldo de México, México, 23 julio, 1968.

No obstante, los organizadores acusaron a gente vestida de civil como los iniciadores de la agresión.

El centro de la ciudad se convirtió en un escenario de combates callejeros entre policías y estudiantes. Estos últimos se refugiaron en las escuelas aledañas, erigieron barricadas y tomaron las calles. En medio de un clima de provocaciones y de rumores la policía ocupó la sede del Partido Comunista y encarceló a varios de sus dirigentes. A pesar de que el presidente de la república ofreció desde la ciudad de Guadalajara su buena disposición para arreglar el conflicto⁹ y de que el rector de la universidad había conseguido que los estudiantes depusieran su actitud, dos noches después el ejército entraba en escena tomando violentamente los recintos escolares y encarcelando a un gran número de estudiantes.

Al día siguiente el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Javier Barros Sierra, encabezó un gran mitin en Ciudad Universitaria en protesta por la violación a la autonomía y exigiendo la salida de las tropas de las escuelas. Dos días después, a petición de un grupo de estudiantes, el rector Barros Sierra encabezó una multitudinaria manifestación que recorrió las avenidas cercanas a Ciudad Universitaria a pesar de la advertencia del secretario de Gobernación, Luis Echeverría Álvarez¹⁰ (otro aspirante a la presidencia), para que no encabezara esa marcha y de la presencia amenazante del ejército en lugares cercanos al recorrido.

Cabe señalar que el rector Barros Sierra había ocupado la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas en el gabinete del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), donde se le mencionó como aspirante a la presidencia. El rector llegó a la universidad después de una huelga estudiantil, que desembocó en la renuncia del doctor Ignacio Chávez en 1966, y puso en marcha un ambicioso programa de reforma universitaria que no contó con toda la simpatía del gobierno, en especial la del secretario de Hacienda, Antonio Ortiz Mena,¹¹ quien pretendía elevar los montos de las colegiaturas y sustraer al gobierno de sus responsabilidades financieras con las universidades públicas. Además se rumoraba que el rector apoyaba las ambiciones presidenciales del secretario de la presidencia, Emilio Martínez Manautou, lo cual se confirmó en un folleto que circuló en julio del siguiente año.

Paralelamente a estas disputas que tenían lugar en los altos círculos del poder, el movimiento estudiantil tomaba forma: las principales instituciones de educación superior se declararon en huelga, los estudiantes formularon un pliego petitorio e integraron el Consejo Nacional de Huelga (CNH) que habría de constituirse en el núcleo impulsor. El movimiento empezó a adquirir autonomía y a desplegar un gran activismo a través de brigadas y grandes manifestaciones estudiantiles.

El CNH hizo público un pliego petitorio de seis puntos: libertad a los presos políticos, derogación de los artículos 145 y 145 bis del Código Penal, que establecían el delito de disolución social; destitución de los jefes policiacos, desaparición del cuerpo de granaderos, la indemnización a los heridos durante la represión de las manifestaciones, así como a los familiares de los presos; y el deslinde de responsabilidades de los funcionarios públicos. Además los estudiantes demandaban el establecimiento de un diálogo público con el gobierno para encontrarle solución al pliego petitorio.

El movimiento cobró gran fuerza en las semanas siguientes y frenó la represión. Un sector del gobierno encabezado por el secretario de Gobernación propuso el diálogo mediante una comisión del CNH. Aunque los estudiantes fueron receptivos a la oferta gubernamental la horizontalidad del movimiento, la falta de una dirección unificada y la propia inercia de la movilización llevaron a que la iniciativa del gobierno no encontrara adecuada respuesta. El movimiento continuó con sus demostraciones masivas que el 27 de agosto alcanzaron su punto culminante cuando cientos de miles marcharon al zócalo y ahí, en una improvisada asamblea, se decidió que el estudiante miembro del CNH, Sócrates Campos Lemus, propusiera a los asistentes quedarse en plantón permanente desafiando al presidente de la república a que se presentara a dialogar públicamente el 1 de septiembre, día en que debía presentar ante el Congreso de la Unión su informe anual de gobierno.

Por la noche el ejército volvió a intervenir desalojando con una carga de tanques e infantería a los estudiantes. Al día siguiente una manifestación de empleados públicos, convocada por el gobierno para “desagraviar a la bandera nacional” —una bandera rojinegra colocada en el asta central del zócalo era el “agravio” inferido—, se revirtió en contra de los organizadores y a favor de los estudiantes. El descontento y la protesta de los empleados públicos por la manipulación de que eran objeto y su manifestación en favor de los estudiantes dieron lugar a una nueva intervención del ejército. A partir de este momento se cerraban las posibilidades del diálogo y se escogía la vía de la represión.

La tensión volvió a crecer debido a las acciones represivas que anunció el presidente en su informe ante el congreso, donde advirtió que haría uso de toda la fuerza del Estado para terminar con la rebelión estudiantil.¹² El compromiso olímpico del país fue invocado por el presidente como uno de sus argumentos.

Ante la inminencia de una escalada represiva, y al verse cerrados los caminos del diálogo, el rector Barros Sierra llamó a los estudiantes a levantar la huelga como un medida defensiva. El movimiento aún realizó una nueva movilización el 13 de septiembre convocando a una gran manifestación que recorrería en silencio las principales avenidas hasta llegar al zócalo de la ciudad. Sin embargo, la suerte estaba echada: el ejército, mediante una impresionante movilización de más de 10,000 hombres transportados en tanques y carros de combate, tomó Ciudad Universitaria y detuvo a varios centenares de estudiantes, profesores y padres de familia.

En los días siguientes hubo una serie de incidentes violentos en torno a las escuelas del Instituto Politécnico Nacional, que no habían sido recuperadas por el ejército, hasta que el 23 de septiembre, después de un enfrentamiento violento, las tropas tomaron el Casco de Santo Tomás. En medio de ese clima de violencia el CNH tomaba la decisión de organizar, la tarde del 2 de octubre, un mitin en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco y de ahí dirigirse en manifestación hasta el Casco de Santo Tomás para exigir la salida del ejército.

Ese día en la mañana el rector comunicaba al CNH que dos enviados del presidente se reunirían con una comisión estudiantil para encontrar vías de solución al conflicto. En los momentos en que dicha comisión se reunía con los enviados del presidente, Andrés Caso Lombardo y Jorge de la Vega Domínguez, el ejército ingresó a la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, donde se efectuaba el anunciado mitin —el CNH había cancelado la manifestación— y se desató una balacera entre las tropas y grupos armados de provocadores, que sometió a fuego cruzado a los asistentes al mitin, con un saldo de varios muertos y heridos. La mayoría de los dirigentes estudiantiles fueron detenidos y algunos de ellos permanecieron en prisión más de dos años.

En medio de las presiones que significaba el radicalismo estudiantil, la lucha entre los grupos políticos por posiciones en vista de la próxima contienda por la presidencia, y la necesidad de garantizar un clima de paz y estabilidad para la realización exitosa de las olimpiadas, el presidente Díaz Ordaz fue incapaz de abrirle una salida política al conflicto y recurrió al uso de la fuerza. Un factor que sin duda influyó en este sentido, fue el anticomunismo que profesaba el mandatario, y que fue exacerbado por la prensa y la televisión, que desde el principio impusieron la idea, evidentemente falsa, de que el movimiento era producto de una conjura comunista internacional.

El movimiento y su trágico desenlace se convirtió en un punto obligado de la política mexicana en los meses siguientes, que por desgracia opacó su verdadero significado pues la represión llegó a ser más importante que la lucha; a los estudiantes se les desplazó de su papel de protagonistas, lugar que les fue asignado a los cuerpos represivos. El 2 de octubre se convirtió en el punto de referencia del movimiento.

⁹ En la ciudad de Guadalajara ante unas 300 personas de todos los sectores sociales, el presidente ofreció su intervención para solucionar el conflicto: “Una mano está tendida: es la mano de un hombre que a través de la pequeña historia de su vida ha demostrado que sabe ser leal. Los mexicanos dirán si esa mano se queda tendida en el aire o bien esa mano, de acuerdo con la tradición del mexicano, con la verdadera tradición del verdadero, del genuino, del auténtico mexicano, se vea acompañado por millones de manos que, entre todos, quieren restablecer la paz y la tranquilidad de las conciencias”, *Excélsior*, 2 de agosto, México, 1968.

¹⁰ Gastón, García Cantú, Javier Barros Sierra 1968, conversaciones con Gastón García Cantú, SIGLO XXI Editores, México, 1976, p. 133.

¹¹ Antonio Ortiz Mena también aspiraba a la candidatura a la Presidencia de la República con el apoyo de Carlos A. Madrazo. Roberto, Madrazo, *La traición*, Planeta, México, 2007, p. 42.

¹² Palabras del presidente Gustavo Díaz Ordaz en su Cuarto Informe de Gobierno: “Agotados los medios que aconsejan el buen juicio y la experiencia, ejerceré, siempre que sea estrictamente necesario, la facultad contenida en el artículo 89, Fracción VI de la Constitución General de la República que textualmente, dice: ‘Disponer de la totalidad de la fuerza armada permanente o sea del ejército terrestre, de la marina de guerra y de la fuerza aérea para la seguridad interior y la defensa exterior de la Federación...’. No quisiera vernos en el caso de tomar medidas que no deseamos, pero que tomaremos si es necesario; lo que sea nuestro deber hacer, lo haremos; hasta donde estemos obligados a llegar, llegaremos”.

Las versiones dadas sobre la represión a los estudiantes en la Plaza de Tlatelolco son contradictorias. Se habló en un principio de miles de muertos y luego de cientos. Octavio Paz escribió en *Posdata* que fueron 325, según información publicada por el periódico inglés *The Guardian*; y André Glucksmann, líder estudiantil en el mayo francés, con motivo de los 40 años de ese movimiento, afirmó “en la Plaza de las Tres Culturas, donde la represión causó trescientos veinticinco muertos”.¹³ El gobierno dio los nombres de dos docenas de personas, entre ellas algunos militares, lista que parece no haber crecido desde entonces. El dato no es menor, pero en un análisis riguroso tiene que contar el hecho de que ningún activista conocido fue muerto. En ninguna de las sedes escolares de la UNAM, del Poli o de otros centros escolares y universitarios hay auditorios o aulas con el nombre de algún caído.¹⁴

Otro elemento para la reflexión es que el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas había un número importante de periodistas venidos de todas partes del mundo a cubrir los Juegos Olímpicos, entre ellos muchos reporteros gráficos. Al parecer no se cuenta con testimonios ni fotografías de ninguno de ellos, que revelaran aspectos cuantitativos y cualitativos de lo entonces ocurrido y que confirmaran las versiones que hasta hoy se manejan sobre lo ocurrido en Tlatelolco.

Lo que sí es un hecho es que hubo provocaciones. Más de una. El general Hernández Toledo, quien encabezaba al contingente militar uniformado, fue herido por la espalda; a partir de ese momento perdió mando y coordinación. El general Marcelino García Barragán, en documentos entregados por su nieto a Julio Scherer García,¹⁵ señaló al general Luis Gutiérrez Oropeza, recientemente fallecido, como responsable de una operación que enfrentó a militares del Estado Mayor Presidencial con la tropa del ejército. Hubo también provocadores que actuaron desde el movimiento: las columnas de seguridad integradas por jóvenes ingenuos armados por otros ya no tan jóvenes ni tan ingenuos.

En Tlatelolco fueron detenidas casi 2,000 personas, de las cuales más de 100 permanecieron en la cárcel más de dos años y medio. Su libertad fue demandada con vehemencia y energía por las comunidades académicas y por un amplio sector de la opinión pública. Después se produjo su excarcelación y exilio, su regreso al país, la amnistía y su reincorporación plena a la vida política e institucional. Recobraron también su libertad Demetrio Vallejo y Valentín Campa, y el artículo 145 del Código Penal fue derogado. Se instaló un clima de libertad política, se proscribió la represión sistemática en el trato del gobierno con los movimientos civiles y el diálogo se volvió habitual. Después vinieron las reformas políticas que, invocando al movimiento ampliaron los cauces de la vida democrática. Y luego, con la participación de miembros más o menos conspicuos de la generación del movimiento, las reformas económicas abrieron paso al neoliberalismo.

Por todas estas visiones el 68 debe ser objeto de la más amplia y profunda investigación que escudriñe los orígenes del movimiento, sus causas, su contexto político y también cultural, su circunstancia nacional e internacional, sus múltiples y polifacéticos efectos en diferentes ámbitos y plazos. En esta ingente tarea el papel de la historia es de gran relevancia. Por fortuna, como decía, hay una cantidad considerable de fuentes primarias: archivos, archivos fotográficos, colecciones gráficas, volantes, folletos y una prolífera producción bibliográfica que debe ser procesada rigurosamente como fuente de conocimiento histórico.

Es ahora el turno de la historia para trascender las anécdotas, las versiones interesadas, los mitos y las leyendas, para encontrar las explicaciones que permitan entender el movimiento como acontecimiento del pasado con repercusiones en el presente y en el futuro. Solamente la historia, con su filosofía y su método, puede rescatar la memoria del Movimiento Estudiantil Mexicano de 1968, y reivindicar el lugar que les corresponde en la conciencia nacional a los anhelos, las aspiraciones y los valores enarbolados en las grandes jornadas de los estudiantes rebeldes, antes y después del 2 de octubre.

13 El 2 de octubre de 1968, escribió Octavio Paz: terminó el movimiento estudiantil. También terminó una época de la historia de México. Octavio, Paz, *Posdata*, tercera edición, SIGLO XXI Editores, México, 1970, p. 38; André y Raphaël Glucksmann, *Mayo del 68*, por la subversión permanente, Taurus, México, 2008, p.88.

14 Cfr., Raúl, Moreno Wonchee, “Entre la memoria y el olvido,” ponencia presentada en el Coloquio sobre el cuarenta aniversario del movimiento estudiantil del 68, organizado por el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) e Instituto de Investigaciones Bibliográficas (IIB), México, octubre de 2008.

15 Cfr., Julio, Scherer García y Carlos Monsiváis, *Parte de guerra: Tlatelolco 1968*, Aguilar, México, 1999.

La Huelga del 2008 en la UAM: ¿Fin del sindicalismo universitario mixto?

Marcos Tanatíuh Águila Medina¹

En el centro de los motivos de la más larga huelga experimentada por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en sus 36 años de vida, la huelga de 64 días que paralizó la UAM entre el 1 de febrero y el 5 de abril de 2008, se encuentra la división y fragmentación entre los sectores académico y administrativo de la universidad. La fractura entre ambos sectores, sus orígenes, su desarrollo, y la posibilidad de su recomposición, es el motivo principal de reflexión en este ensayo. El tema no es trivial, y sin embargo, sorprendentemente, es un elemento casi ausente en las reflexiones generales sobre el futuro de la universidad tanto en lo que respecta a las autoridades universitarias, como de los propios grupos especializados de académicos dedicados al estudio de las universidades. Por ejemplo, en el texto conmemorativo sobre los treinta años de vida de la UAM, *Repensando la universidad*, publicado en el 2004 en dos volúmenes, con más de 60 colaboraciones de personal académico destacado de la universidad, no hay un solo material dedicado a este tema.² La compiladora del mencionado libro conmemorativo, la Doctora Magdalena Fresán es, acaso, una de las personas con mayor conocimiento de la historia institucional de la UAM, incluida su participación, como Secretaria General, en varias revisiones contractuales con el sindicato, de ahí que uno tenga derecho a preguntarse, ¿puede “repensarse la universidad” sin atender al vínculo cooperativo entre trabajadores académicos- trabajadores administrativos? Y un corolario: ¿puede atenderse dicho vínculo sin paliar la creciente brecha de ingresos salariales y no salariales entre los dos sectores? Difícilmente. Pero para confrontar el tema es preciso reconocerlo. La Doctora Fresán, bajo el ánimo de celebración en que se apoya el libro, señala con optimismo:

“Una hipótesis acerca del éxito de nuestros primeros años. En el marco de la corriente de investigación sobre las escuelas eficaces... es sorprendente identificar entre los rasgos relevantes de tales escuelas algunas de las principales características de nuestra Unidad académica (Xochimilco) ... maestros satisfechos con su trabajo, altas expectativas sobre los alumnos, profesores con elevado nivel de formación y experiencia docente, colegialidad, sentido de experimentación colectiva en enseñanza, participación de los profesores en la toma de decisiones y baja relación alumno/profesor.”³

Aún aceptando la vigencia de este estado de ánimo entre un grupo importante del profesorado de la UAM Xochimilco (los profesores con antigüedad, definitividad y alta productividad), la UAM no puede asentarse sobre un solo pilar, por más importante que este sea. De ahí que apenas unos años después del cumpleaños treintañero, el malestar incubado entre los trabajadores administrativos llevara a la paralización de las actividades universitarias por más de dos meses. Una de las claves de este desencuentro fue expresada, así sea de manera tangencial, en un documento de trabajo interno que por brevedad citaremos como *Un largo y sinuoso camino*, escrito por una comisión de académicos de la institución, expertos en el tema de la educación superior y las instituciones, que aborda los pros y contras de la llamada carrera académica en la UAM.⁴ En este texto se encuentra una evaluación mucho más autocrítica de los senderos contradictorios de la carrera académica en la universidad. Y, sobre todo, al tratar de vincular esta carrera con los eventos externos e internos de la actividad docente y de investigación, se observa que los académicos no operan en un ambiente “químicamente puro”. Así, luego de hacer una periodización de la carrera académica en la UAM en función de las modalidades de remuneración, a partir de 1974, en el periodo que llaman, con propiedad, de “deshomologación de ingresos”, que iniciara en 1989, observan que entre 1989 y 2004, año en que culmina el estudio, se habían producido cuatro huelgas en la universidad, una, en 1990, con una duración de 9 días, otra en 1994, de 46 días, la tercera en 1996, de 42 días de duración y la del año 2002, que duró 41 días. El documento apunta enseguida:

“Las tres últimas huelgas destacan por su larga duración y su nula efectividad, lo que muestra que la institución no ha podido establecer condiciones satisfactorias de negociación con el sindicato que garanticen estabilidad, transparencia y confianza. Este es probablemente el elemento de mayor desestabilización de la UAM a lo largo de su historia, su solución es condición para alcanzar mayores niveles de gobernabilidad.”⁵

La observación del estudio, contemporánea del libro *Repensando la universidad*, resultó profética. A las tres huelgas mencionadas, se sumó la del 2008, que alcanzó 64 días de duración, y cuyos resultados externos también podrían calificarse de “nula efectividad”, desde una perspectiva un tanto superficial. Y decimos superficial por lo siguiente. Si bien el pliego petitorio del sindicato se mantuvo casi inalterado en términos económicos (se aceptó el mismo aumento salarial ofrecido antes del estallido, el del 4.25 %, tope federal a los incrementos para las universidades en ese año; se otorgó el mismo monto en prestaciones, 1.2%, ofrecido antes de la huelga; en cambio, se elevó la oferta de un bono de 1,500 a 2,500 pesos en efectivo, que no es una cifra menor para los salarios más bajos del tabulador administrativo, y se pagaron 50% de salarios caídos en los días laborables, que sumados a los domingos y días festivos, eleva el monto de salarios caídos a una cifra superior al 50%; por último, se detuvo el cierre anunciado de un Centro de Desarrollo Infantil (Cendi o guardería), y se pactó una comisión bilateral de análisis para la elevación del salario del sector administrativo. Estas condiciones, desde luego, no son para llamar a tocar las campanas a vuelo por el sindicato que, en el terreno de los intangibles, salió profundamente dividido del conflicto, pero tampoco representan una derrota absoluta, aunque sólo sea por un dato: el SITUAM demostró que podía aún estallar huelgas con toda la legalidad del caso. Que estaba en su derecho. De ahí que entre autoridades y académicos inconformes se produjera ya desde mediados del conflicto, una alianza a favor de la constitución de un sindicato exclusivo de profesores. Una de las misiones de este nuevo organismo sindical, que devino en un nuevo sindicato académico de la institución todavía en el curso del año 2008, el Sindicato de Personal Académico de la UAM (SPAUAM), aún notoriamente minoritario, será la de exorcizar la posibilidad de estallar huelgas.

En uno de los pocos balances públicos de la huelga por parte de los profesores inconformes, la profesora Delia Montero planteó la pregunta ¿qué ganamos con la huelga del 2008? Y se contesta, “nada”, “...estábamos ya cansados, desgastados, deprimidos, sin dinero, con mucho desánimo y desde luego muy enojados”, “casi perdimos el trimestre”. “perdimos nuestro sueldo, nuestras vacaciones y proyectos” (¿?)... una cosa quedaba clara, que “debemos organizarnos”... “ni una huelga más con voz y sin voto”... “no queremos

1 Doctor en Historia por la Universidad de Austing, Texas, Estados Unidos, (E.U.). Docente e investigador en el Departamento y Produccion Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM-X).

FUENTES CONSULTADAS

2 Magdalena Fresán Orozco, comp. *Repensando la Universidad. 30 años de trabajo académico, 30 años de innovación*. UAM Xochimilco, México, 2 volúmenes, 2004

3 Magdalena Fresán Orozco, “Calidad e innovación. Nociones esenciales para el futuro de la universidad pública”, en Magdalena Fresán Orozco, comp., *Repensando...*, op cit., p.290-291.

4 Miguel Angel Casillas et. al., *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, UAM, México, 2005. (La comisión encargada de este material estuvo formada por Manuel Gil Antón como coordinador, así como Miguel Angel Casillas, Margarita Fernández, Rocío Grediaga, Eduardo Ibarra, Romualdo López, Lilia Pérez, Norma Rondero y Gonzalo Varela. (Por cierto que la mayoría de estos académicos participó en el libro colectivo *Repensando la universidad*, citado antes).

5 *Ibid.*, p. 31.

otra huelga sin sentido.”⁶ Detrás de este estado de ánimo nació el SPAUAM, si bien un sector del mismo hizo un esfuerzo por permear la coraza de la dirigencia del Sindicato de Trabajadores de la UAM (Situam) en un congreso de poshuelga, en el que el estado de ánimo contrario a los profesores (el de los trabajadores administrativos resentidos) se opuso a discutir las propuestas de académicos, mismas que abordaban al menos dos puntos de transformación radical en el sindicato mixto: la formación de una sección académica autónoma dentro del Situam y la votación universal y secreta en el caso de estallidos de huelga.⁷ Ninguna de estas dos modificaciones alcanzó a ser materia de discusión en el Congreso, pues “estaban fuera del orden del día”.

Así pues, la huelga del 2008 en la UAM es una expresión de un malestar incubado a lo largo de muchos años al interior de la institución. El malestar tiene múltiples aristas y acaso una raíz principal: el retraso salarial de su sector de trabajadores administrativos no solamente con relación al sector académico de tiempo completo, sino con respecto del tabulador de otras universidades, especialmente la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta brecha ha dado origen a un sentimiento de desdén hacia el sector administrativo que priva en amplios sectores de la universidad, y la molestia recíproca que, desde el sector administrativo, existe hacia muchas autoridades (“la patronal”) y buena parte del sector académico. El fin de la huelga no resolvió este problema de fondo. Lo pospuso. Más aún, lejos de generar mayor consenso, el desarrollo de la huelga generó mayor encono entre los diferentes sectores de la universidad y de fuera. Ya hemos citado la opinión de la Profesora Montero. Otra opinión llamativa, escrita por un lector del periódico *Reforma*, a dos meses del estallido envió el siguiente comentario: “Que no les paguen nada, que mejor los corran a todos... que el PRD los indemnice a la bola de sátrapas webones, ojalá que esas cucarachas de huelguistas se vayan a vivir al drenaje profundo del DF y nunca salgan de ahí” (Kysenia, desde Chihuahua, *Reforma*, 31 de marzo de 2008). Tal era el ambiente de polarización social al final de la huelga. No es sorprendente que en las filas del sector administrativo del Situam se hablara (de manera equivocada) de los académicos que asistían al Comité de Huelga como simples levantahuelgas, esquiroles y “cachirules” (en el sentido de que se les tachaba de delegados espurios)⁸.

En lo que sigue se presentará, bajo la forma de preguntas, algunos de los grandes temas que rodearon la situación de la huelga del 2008 en la UAM.

I

¿Deben eliminarse las huelgas universitarias? La declaración del rector José Lema Labadie (25 de febrero de 2008), al generalizar la oposición a las huelgas universitarias “por principio” fue un error de apreciación notable, sorprendente en un científico de las ciencias sociales. Desde la perspectiva sindical, el ejercer el derecho de huelga equivale a garantizar su existencia como sindicato. Los sindicatos que no pueden ejercer su derecho a la huelga ocupan un lugar decorativo en las instituciones. El derecho de huelga se defiende ejerciéndolo. Ello no significa que todas las huelgas sean positivas para los trabajadores, ni que no puedan ser manipuladas por sectores externos, o incluso que sean provocadas por la institución contratante como vehículo para debilitar a la parte laboral.

Cada huelga entraña, pues, sus peculiaridades. Para mí, el principal defecto (y debilidad) de la huelga del Situam en 2008 estribó en su carácter aislado con relación a otras universidades y otros sectores. Y no es casual, puesto que todo parece indicar que fue el producto espontáneo de un descontento difuso, reitero, entre amplios grupos de trabajadores administrativos en la universidad, mas que de un plan concertado. La huelga fue el producto de este malestar larvado e inatendido desde la autoridad. El pliego petitorio no era extremista: planteaba la defensa de la bilateralidad en la relación laboral (violentada sobre todo en el nuevo plantel de Cuajimalpa), la exigencia de aumentos salariales sustantivos, la defensa de la bilateralidad en la contratación de personal en la Unidad Cuajimalpa. Sin embargo, creo que el tema central para la mayoría de quienes votaron por su estallido fue el grado de control sobre sus puestos de trabajo, y la valoración relativa hacia algún tema específico del extenso pliego petitorio, como las condiciones de reapertura del Cendi 3, o un conflicto del personal de Intendencia de la Unidad Azcapotzalco. Otros analistas han sugerido que el estallido (y sobre todo la prolongación de la huelga) fue un resultado de pugnas al interior de las corrientes político-sindicales que se disputan la dirección del Situam (con el objetivo de desplazar al Comité Ejecutivo vigente, que se había pronunciado en contra de la huelga).⁹ La observación parece pertinente, pero esta lógica nunca se habría impuesto al margen del descontento de fondo entre la mayoría del personal administrativo.

En cuanto a la afirmación de que las huelgas del Situam siempre han resultado en derrotas, cabe señalar que, de las 14 huelgas contabilizadas en un largo y sinuoso camino, se notan avances y retrocesos sindicales. En 1976 se realizaron 5 emplazamientos a huelga y tres estallidos, en que se obtuvo el reconocimiento del Situam y tres aumentos salariales. Luego hubo una paz social de siete años, hasta que la crisis de la deuda externa indujera, en los ochenta, a un desplome de los ingresos reales ante la inflación galopante. Fue en esa década cuando, pese a las huelgas de 1983 (2 huelgas, de 21 y 31 días), 1985 (25 días), 1987 (10 y 13 días), y 1988 (31 días), la mayoría del personal administrativo perdió más de la mitad de su poder adquisitivo. En cuanto al sector académico, en tanto que trabajo especializado, se procuró evitar su desbanda hacia el sector privado o al extranjero, apenas a tiempo, con la instrumentación del Sistema Nacional de Investigadores, que nace en 1984, y programas particulares diversos en las diferentes universidades. En la base de estos programas se plantea la intensificación y cuantificación del trabajo de docencia e investigación. Pese a ello, un sector importante de académicos intentó y logró combinar responsabilidades externas a la universidad, para completar sus menguados ingresos, es decir, incurrió en el multichambismo que ahora se reclama a los administrativos. Los resultados de los programas de productividad no se cosecharon sino hacia los años noventa. El presidente Carlos Salinas lo argumentó de manera nítida: “En los hechos canalizaremos recursos adicionales para mejorar las percepciones de profesores e investigadores (...) si queremos profesores de calidad reconozcamos sueldos y emolumentos que estimulen el tiempo completo en el trabajo académico.”¹⁰ Y los investigadores respondieron a los estímulos. Las huelgas de los noventa, a que ya hemos hecho referencias, no resultaron del todo infructuosas. Hubo una ligera reparación del deterioro salarial entre los administrativos. En contrapartida, reafirmaron la separación de la participación académica en el sindicato.

6 Delia Montero, “¿Qué ganamos con la huelga del 2008?”, en revista Topodrilo, sociedad, ciencia y arte, UAM, México, número 6, julio-agosto 2008, pp. 29-30.

7 Entre otras propuestas, el grupo de académicos que decidió participar en el congreso del Situam del 19 y 20 de junio de 2008, se pretendía formar dos secciones independientes de trabajadores académicos y administrativos, así como reformar el mecanismo de toma de decisión para el estallido de huelgas. Un fragmento de la discusión presentada sobre el tema de la sección académica:

“Hay que constatar, y aceptar, la existencia de dos sectores en el sindicato con intereses muy bien diferenciados, hoy el Situam de hecho funciona como sindicato de administrativos, lo que resta es formalizar esa realidad y crear dos seccionales una de administrativos y una de académicos. Ambas seccionales se regirían bajo las mismas normas y estatutos, pero cada una de ellas tendría su dirección particular, con su relativa autonomía, incluso financiera, con reuniones departamentales y seccionales como cada una acordara, pero ambas convergerían en un mismo CGD y CH. Necesitamos reafirmar nuestro compromiso real con el Situam para aceptar que requiere de una cirugía mayor...” (“El Situam y sus secciones académica y administrativa”, Documento para el XXXII Congreso del Situam, junio de 2008). Este documento es avalado por Telésforo Nava, Ignacio Gatica Lara, Gabriela Dutrénit, Marcia Gutiérrez, Carmen de la Peza, Mónica Cejas, Yolanda Massieu, Roberto Diego, Soledad Bravo, Norma Sánchez de Tagle, Cupertino Velásquez del Rosal, Ma. de Lourdes López Angel, Gisela Espinosa y Alexandre O. Vera-Cruz.

Con relación al estallido de huelgas, la propuesta de modificación estatutaria señalaba: “Para estallar o concluir un movimiento de huelga se tomará en cuenta la voluntad de los afiliados, expresada por medio del sufragio directo secreto y universal en una urna instalada en cada centro de trabajo 24 horas antes al comité de huelga” Esta propuesta entraña, no cabe duda, el ofrecer un mayor peso del actual, a los sectores Menos participativos del sindicato, lo que equivale a reducir de manera importante las posibilidades de estallido de huelgas.

8 Ver por ejemplo los artículos de Telésforo Nava, “La larga huelga en la UAM. Entre la política neoliberal y los intereses de las facciones sindicales”, en Topodrilo, Sociedad, Ciencia y Arte, número 4-5, marzo-junio de 2008, p. 9, y Adriana Cota, Abelardo Mariña, Max Ortega, Ana Alicia Solía y Nina Torres, “La huelga del Situam en el marco de la crisis de la UAM: Consideraciones y Balance”, en la misma revista, pp. 29-33.

9 Ver por ejemplo Adriana Cota, Abelardo Mariña, Max Ortega, Ana Alicia Solía y Nina Torres, “La huelga del Situam en el marco de la crisis...”, op cit., p.31.

10 citado en Ignacio Gatica Lara, “Democracia sindical y construcción de la legitimidad en el Situam”, tesis doctoral, UAM, 2001, p.85. En esta tesis se elabora con detalle la evolución de este proceso. Dada la poca literatura disponible al respecto, es recomendable acudir a esta fuente por su base empírica.

Los investigadores estaban “haciendo puntos” a cambio de becas y estímulos. En la huelga de 1994, frente a la demanda sindical de incorporar las becas y estímulos al salario, con base en la calificación constitucional de los ingresos como salarios, las autoridades se mostraron inamovibles. La derrota de esta demanda, posiblemente, haya representado el parateo en las relaciones de tensión entre académicos y administrativos, pero debe apuntarse que fue el Situam quien levantó dicha demanda “académica”.

Pero, ¿son inútiles, pues, los sindicatos en general? No para los trabajadores. En países con una sobreoferta notable de mano de obra (sobre todo de baja calificación, pero de manera creciente también en áreas calificadas que se sobresaturan, mientras que otras se mantienen alejadas de la competencia), los sindicatos operan como una barrera a la competencia del mercado laboral in extenso. El significado práctico del sindicato normalmente se manifiesta en tres áreas de beneficio para sus miembros: 1) la obtención de la definitividad o al menos un cierto grado de seguridad laboral (esto por oposición a la llamada “flexibilidad” laboral que se asocia a la facilidad para el despido); 2) el disfrute de mejores salarios y prestaciones de las que se gozaría en ausencia de sindicato y 3) mayor control del proceso laboral en el que se participa y menor intensidad de la jornada que la que se presenta en ocupaciones equivalentes en ambientes laborales sin organización sindical. Pese a que, tanto en la UAM como en el conjunto del movimiento obrero en México, existen retrocesos en los tres ámbitos recién señalados (definitividad, salarios e intensidad del trabajo), es claro que el Situam ha logrado incidir en todos ellos. Las huelgas o la amenaza de las mismas, ha jugado un papel importante en ello. En lo que se refiere al deterioro salarial en el sector administrativo, sobre todo, los trabajadores han respondido, acaso en forma inconsciente, con una relajación de la intensidad del trabajo. En algunos casos opera la conocida máxima que dice “tú haces como que me pagas y yo hago como que trabajo”. Esto, al amparo de la definitividad. En una entrevista realizada por el profesor Ignacio Gatica a una secretaria con una antigüedad de más de diez años, esta le contestó:

“Para la gente de aquí el trabajo no es prioritario, aquí hay muy poca gente que diga: pues no puedo ir a tal asunto porque el trabajo es primero, no, el trabajo es segundo. Aquí realmente los trabajadores de la universidad no progresamos, no somos activos, no tenemos la mente así, ágil, porque realmente nada nos exige, nada nos obliga y no estamos capacitados, no estamos actualizados.”¹¹

Gatica afirma que esta opinión, que pudiese parecer aislada, adquiere mayor solidez si se le interpreta a la luz de otra pregunta que realizó a una muestra de 149 trabajadores administrativos en 1992, ¿el Situam debe fomentar un mayor involucramiento de sus afiliados ante el trabajo? Y 120 respondieron afirmativamente. Es decir, que el personal tiene conciencia y disposición a elevar su compromiso con la institución, mas ello depende de que la institución responda a las aspiraciones de los administrativos. En otras palabras, este relajamiento relativo de parte del personal administrativo no expresa necesariamente en una simple flojera, como se interpreta en algunos ámbitos. Por lo general se manifiesta en cambio en un multichambismo que busca compensar la caída de los ingresos (como ocurrió con los académicos en los ochenta) y que extiende la jornada de trabajo individual (y familiar) en actividades diversas, hacia los fines de semana, hacia el comercio al menudeo, al ejercicio independiente de algunos oficios, etcétera. En este ámbito es que parece urgente restablecer un equilibrio entredisciplina y paga. Es difícil suponer que habrá lo primero sin lo segundo, al menos mientras los trabajadores cuenten con el sindicato.

Por otra parte, probablemente este conflicto al interior del sector administrativo sea uno de los factores más importantes detrás de la ampliación de las plazas “de confianza” cuyo número (y peso en el presupuesto) ha crecido sustancialmente (como ocurre en gran escala en el sector público), fenómeno que abona la tensión interna dentro de las tareas administrativas, cuando los trabajadores de base son desplazados mediante la eliminación de facto de ciertas labores. Más ampliamente, como indica una reflexión de Gabriel Zaid en un texto reciente, la universidad (Zaid se refiere a la UNAM), está “hinchada de administración”... la UNAM es “un monstruo burocrático... la hinchazón administrativa que empezó con Luis Echeverría se volvió permanente. Los principales beneficiarios fueron los funcionarios y los sindicatos. Las universidades son ahora burocracias dedicadas al negocio de administrarse...”¹² ¿Cuán “hinchada” está la UAM?, es difícil saberlo, pero el fantasma está allí, y no es despreciable. En todo caso, lejos de llevar a la conclusión implícita en el ensayo de Zaid (hay que recortar los presupuestos a la educación), lo que se requiere es gastar bien.

II

¿Es pertinente el sindicato mixto? El Situam surgió bajo un principio correcto: el de que la formación de egresados con educación superior exige la integración de tareas de docencia e investigación, con las de talleres, bibliotecas, control escolar, acceso a libros, difusión cultural, administración, etcétera. Sin embargo, se señala, existen diferencias importantes en el grado de calificación de estas tareas, que dificultan las relaciones horizontales de los dos grandes sectores: académico y administrativo (y sus respectivos “subsectores”, por ejemplo, entre los profesores por horas, los temporales, los técnicos académicos, con los definitivos, en el caso de los académicos; y entre los licenciados en administración o abogados, con las secretarías, jardineros o personal de intendencia). Esta heterogeneidad se ha presentado como la razón principal que negaría la viabilidad del sindicato mixto. Este argumento nunca me ha convencido. Sigo pensando que las desventajas del sindicato mixto son inferiores a sus ventajas. La historia de los grandes sindicatos industriales en México, como los mineros, ferrocarrileros, petroleros, cuando se integraron, tenían precisamente la necesidad de fundir en uno solo a los organismos gremiales de mayor antigüedad, precursores de la organización sindical (como mecánicos, fogoneros, caldereros y otros oficios de mayor calificación relativa, para el caso de ferrocarrileros). La unidad llegó a fortalecer a ambos sectores, los calificados y los no calificados. Mucho más que a sectores donde no se formaron sindicatos nacionales (como los textiles, por ejemplo). La aspiración a formar una organización sindical universitaria nacional, se encuentra hoy muy alejada del orden del día inmediato, pero su necesidad me parece incuestionable. Fue este el esfuerzo que enmarcó el surgimiento del Situam, como de decenas de otros sindicatos universitarios en el país, que aspiraron a unirse a finales de los años setenta, como corolario a la masificación de la educación superior (la matrícula estudiantil pasó en México de 200 mil en 1970 a 800 mil en 1977).¹³ Entre su nacimiento en 1974 y 1984, diez años después, el personal académico en la UAM pasó de 600 a 2620 (se multiplicó por algo más de cuatro); el personal administrativo pasó de 668 a 3666 (se multiplicó por 5, pero su número absoluto apenas y ha crecido desde entonces); por último, los alumnos de licenciatura pasaron de 3,300 en 1974, a 36,000 en 1984 (se multiplicaron por once).¹⁴ Entre tanto, la pulverización organizativa del sector académico se expresa en casa.

La situación concreta del Situam ha llegado a límites que reducen al sindicato, en los hechos, a un solo sector activo, el de los administrativos (y de éstos a una fracción). Las deserciones del sector académico han mermado su presencia en términos de política sindical, haciéndola más testimonial que efectiva. Los datos: en 1980 el Situam tenía 2,200 afiliados, aproximadamente dos administrativos por cada académico (1494 por 708), y en el año 2000 los afiliados eran 5,108, divididos entre 3,868 administrativos y 1,240 académicos.¹⁵ La proporción era entonces de cerca de cuatro administrativos por cada académico, y la proporción ha seguido creciendo. La afiliación sindical de administrativos es cercana al 100% (97% en 2000), y los académicos aproximadamente un tercio, que va en descenso. Es difícil hablar del Situam como un sindicato mixto, aunque lo sea de forma declarativa en los discursos internos, y también en el terreno de las cuotas sindicales, aspecto en el que no son despreciables, dados los niveles salariales más altos del sector académ-

11 Ignacio Gatica Lara, “Trabajo administrativo en la UAM”, Departamento de Política y Cultura, octubre de 2001, p.3., ponencia publicada más tarde en El Cotidiano, UAM-A, número 19, julio-agosto 2002.

12 Gabriel Zaid, “Hinchadas de administración”, en Letras Libres, número 139, julio 2010, p.25.

13 Sergio Martínez Romo, “Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas; vicisitudes y retos de la políticas para la educación superior”, en Magdalena Fresán, Repensando..., op cit., tomo I., p.328.

14 Datos tomados de Ignacio Gatica, “Democracia sindical...”, op cit., p. 301.

15 Ibid.

mico. En general, los discursos de los académicos activos en el sindicato que se adecuan a la visión mayoritaria, son bienvenidos. Esto ocurre, por ejemplo con los planteamientos que ha realizado el Foro Académico, instancia que reaparece de huelga en huelga. Pero si las observaciones provenientes del sector no concuerdan con las percepciones mayoritarias del sector administrativo, las mismas son rechazadas despectivamente. Por ejemplo, en el curso del movimiento de huelga del 2008, cuando una pequeña fracción de delegados académicos intentó cuestionar el balance ultra optimista mayoritario, se les tachó de delegados cachirules, como se mencionó antes, y se cuestionó su derecho a participar en el Comité de Huelga. En un volante firmado por “Trabajadores de base del Situam” el 3 de abril, en vísperas del levantamiento, por ejemplo, se podía leer: “Pobres cachirules que nos son capaces de comprender el alcance de nuestro movimiento, ellos solamente ven por su mezquino interés y son capaces de prestarse, sin ningún principio ético o moral, a la más sucia de las maniobras, que consiste en usurpar la voluntad de los trabajadores.” Los “cachirules” no alcanzarían siquiera la categoría de trabajadores. Lo cierto es que esta fracción moderada de académicos nunca alcanzó a tener un peso decisivo en dicho Comité de Huelga. Fue el mismo núcleo de delegados que votó el estallido de la huelga, el que decidió su levantamiento, incluso mediante una votación nominal. Por lo demás, hay que reiterarlo: todos los logros del sindicato se disfrutaron por el conjunto de trabajadores, incluso los no sindicalizados (que reciben una especie de renta sin aportar capital).

Ahora bien, dada la animadversión de los sindicalistas más activos en contra de las posturas moderadas de grupos de académicos, se generaron en el curso de la huelga condiciones para la organización paralela de los profesores. Recordemos a la Doctora Montero:

“Internet empezaba a ser aliado nuestro, nos ayudaba a organizarnos, a estar informado, en fin a hacer algo desde nuestra trincherita.... La comunidad académica (nótese la exclusividad) comenzaba a reaccionar, particularmente después de no cobrar la primera quincena de febrero...”¹⁶

Así, apenas después de tres semanas de huelga inició la coordinación de grupos de académicos para solicitar el levantamiento de la huelga a través de desplegados. Sin embargo, la prolongación de la huelga por encima de dos meses, permitió a un número de tal vez dos centenas de académicos críticos del Situam organizar a un núcleo potencial rival del sindicato mixto: La Red de Académicos de la UAM. El principal logro de este grupo fue la organización de un intento de referéndum (en verdad “consulta”) en contra de la huelga, que abarcó la participación de 1877 personas, entre quienes seguramente figuró una alta proporción de personal de dirección y de confianza de la institución, quienes votaron en un 93% a favor de levantar la huelga. Pero con relación al padrón, de alrededor de 9 mil empleados, equivale a decir que hubo una abstención del 80%. En términos generales, la totalidad de trabajadores administrativos de base, no votó, la “comunidad académica” en su gran mayoría, tampoco lo hizo, y los niveles de administración media, los empleados de confianza y la Red, sumaron 1,877 personas, el 21% de los empleados.

Un proyecto alternativo de sindicato de académicos exigirá una entrega desinteresada casi total (¡lo cual no otorga puntos en el tabulador!). El saldo inmediato se expresa en una polarización intensa al interior del sector académico. Un integrante de la Red, Roberto Aldunate, en una extensa carta de crítica dirigida al sector sindicalizado del plantel Xochimilco, le reclama su “deshonestidad” en nueve puntos, el segundo dice: “Deshonestidad es pretender que el Situam representa a los trabajadores de la UAM y al mismo tiempo sabotear la consulta organizada por la Red de Académicos, para que nadie se entere de que ustedes son una minoría compuesta de políticos fracasados, de agitadores y teóricos de la revolución” (3 de abril). A propósito de esta consulta, un “diálogo” por internet entre cuatro profesoras de plantel Xochimilco refleja el ambiente de tensión:

- Margarita Fernández: Me gustaría saber por qué no se incluyó la parte relativa al porcentaje del pago de salarios caídos (en la consulta). ¿Cuánto costará esta consulta? ¿Cómo se financia? Gracias por la información.
- Araceli Soni: “No hay para qué descalificar la consulta promovida por la Red; en caso de estar en desacuerdo con el levantamiento de la huelga en el estado actual de las negociaciones, quién así lo desee puede votar en ese sentido (sí/no)”.
- Myriam Cardoso: Araceli, Más bien parece que no tienes respuestas a las preguntas que te hicieron y que son muy importantes. Votar en cualquier sentido implica aceptar que la Red tiene atribuciones para convocarnos, no confundas con el sentido del voto. Seguiremos esperando respuestas.”
- María Inés García: “Estoy de acuerdo con Myriam, la Red no tiene legitimidad alguna para convocar a lo que llama un plebiscito, es como si Pepe Honguito quisiera hacer un referéndum. ¿Quién es la Red para convocarnos y cuál su legitimidad? Todo ha de pasar por las asambleas seccionales. Ahí estaremos mañana, ese es el espacio en el cual debemos y estamos obligados a expresarnos y que nuestra voz sea escuchada...”

La última frase, “y que nuestra voz sea escuchada”, es significativa, ya que, como llevo dicho, se escucha poco en el Situam, esencialmente por ausencia. Entre tanto, uno de los saldos de la huelga ha sido la constitución formal del SPAUAM, que refleja el punto de vista de un sector de los trabajadores académicos.

A la hora de discutir el tema de la vigencia o caducidad del sindicato mixto, hay voces que cuestionan más ampliamente la viabilidad práctica del sindicalismo gremial mismo en épocas de globalización. Se dice, con razón, que muchas grandes empresas transnacionales diseñan sus estrategias de crecimiento en forma global y miden sus fuerzas en confrontaciones locales, estructuralmente desfavorables para el polo laboral; se dice, con razón, que algunos nuevos procesos laborales han desterritorializado sus actividades y plantean una falta de interacción y solidaridad entre los propios trabajadores (digamos en la industria del software, o los responsables de guiones televisivos o cinematográficos, donde existe una especie de retorno a ciertas características del trabajo artesanal). Ello dificulta la noción misma de organización sindical común. Y sin embargo, persisten, como ha mostrado el historiador John Womack en su trabajo reciente¹⁷ posiciones laborales estratégicas que ofrecen posibilidades serias de resistencia a los trabajadores (como indica la huelga de guionistas en los Estados Unidos, la fuerza de los sindicatos de transportistas, como el sindicato de la DHL, los de controladores aéreos, entre otras posiciones clave... entre las que se puede considerar la enseñanza pública en general, especialmente por su impacto cultural). Sobre todo, el hecho de que la globalización modifique las condiciones de la resistencia del mundo del trabajo, no significa la eliminación de las organizaciones construidas penosamente a lo largo de décadas. Más bien el tema de los cambios económicos y políticos globales fuerza a la necesidad de adaptar y desarrollar nuevas formas de organización y lucha, a partir de las existentes. De ninguna manera se trata de promover su abandono. De una manera muy general supongo que la orientación en la organización sindical es favorecer su coordinación internacional con mucha más firmeza. Es comprensible que desde el lado del capital, se promueva el desmantelamiento de la estructura legal laboral nacional en todas partes (las leyes nacionales del trabajo), no así desde la perspectiva del trabajo, donde las formas legales heredadas tienden a constituirse en un escudo de protección (así sea maltrecho) para el avance y dominación transnacional, como sucede en México.

III

¿Cuál ha sido el origen de la división de facto entre académicos y administrativos? No pretendo añadir nada nuevo a lo que creo que, en la conciencia colectiva, aparece como causa principal reciente de esta división: La opción colectiva que asumió el sector académico por la llamada carrera académica y la oposición de la dirección del sindicato a recorrer una carrera administrativa, paralela. (También es claro que fue el laudo que niega la ingerencia sindical en asuntos académicos el factor estructural que “revienta” al sindicato mixto). La carrera académica, con su paquete de estímulos externos e internos a quienes participamos en ella, aceleró la ampliación de la brecha salarial y social entre los dos sectores y generó con el tiempo estilos de vida diferenciados. El Situam (o mejor dicho los grupos de activistas, primero, y burócratas sindicales, después, que se han turnado en la dirección del Situam

¹⁶ Delia Montero, “¿Qué ganamos...”, p. 27.

¹⁷ John Womack, *Labor History, Industrial Work, Economics, Sociology, and Strategic Position*, manuscrito del 2006 (editado recientemente por el FCE en español).

por décadas) han argumentado con acierto acerca de los peligros y desvíos que genera el sistema de estímulos bajo el nombre de becas y estímulos (¡los trabajadores académicos no son bacarios!): Por ejemplo, el descuido de los programas de investigación a largo plazo, la caída en un individualismo exacerbado entre los profesores investigadores, la tendencia a la simulación de resultados, incluso cierto descuido de la docencia (en parte corregido con estímulos ex professo). El sentido de la crítica se asoció a su rotunda negativa a aceptar propuestas de una carrera administrativa con requerimientos de productividad individual semejantes a los exigidos a los profesores y con estímulos al desempeño. La crítica de tal propuesta ha sido tan severa que la mera posibilidad de discutir una reorganización laboral se considera un tabú dentro del Situam, si no parte de una retabulación que acerque los salarios contractuales a los de la UNAM. Una excepción importante, tratada por el profesor Gatica es el de los empleados de bibliotecas, donde se han pactado algunos programas de modernización por aumentos en las percepciones.¹⁸ Y nos es casual, dada la posición estratégica de estos servicios. No puede haber universidad sin bibliotecas.

Por lo demás, la crítica a la carrera académica dentro del Situam ha tenido un sesgo unilateral, pues ha eludido considerar algunos de los logros y de los costos de la propia carrera académica. En primer término, la recuperación del ingreso de una buena parte de los profesores investigadores de tiempo completo, por un periodo de más de 15 años, y en segundo término un aumento de la producción académica (sobre todo la terminación de tesis de posgrado, en especial cuando fueron el fruto de años de esfuerzos en instituciones con renombre internacional), y la oferta de un número considerable de posgrados nacionales para dar continuidad a la formación de los egresados de distintas universidades del país y algunas del extranjero (sobre todo de América Latina), entre otros. La representación sindical no alcanza a percibir el sacrificio que representó para muchos cientos de profesores culminar sus posgrados y “mantenerse vivos” en la carrera por el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores. Me refiero a fenómenos como la extensión de la jornada laboral, la postergación y acortamiento de la convivencia familiar y los círculos de amistades, incluso la emergencia de problemas de salud asociados a las fuertes presiones ligadas a las evaluaciones continuas, entre otros. Por supuesto, dado que el interés laboral del personal académico tiende a realizarse por gusto y satisfacción propia (como los de un artesano), este sacrificio no es directamente comparable con el de la extensión de la jornada (dentro o fuera de los muros universitarios) de amplios grupos de administrativos. Ahora bien ¿tenía razón la representación sindical en oponerse a la carrera administrativa?

Como señalé antes, mi hipótesis es que el sector administrativo, privado de opciones de mejoramiento salarial directo (más allá de las revisiones contractuales, que intentaron resistir el embate inflacionario con algún éxito), optó por el relajamiento de sus condiciones de trabajo (con excepciones importantes, como parecería a primera vista en las oficinas de las rectorías de unidad y otras “zonas críticas” donde comenzó la tendencia perversa hacia la proliferación del personal de confianza). Mi impresión, y esto lo digo con algunas reservas, es que la presión hacia el individualismo para “salir adelante” por la vía de la competencia, que rechazó el sindicato al oponerse a la carrera administrativa, al no poder entrar por la puerta, lo hizo por la ventana: muchos compañeros se han visto obligados a recurrir a labores extra universitarias (dentro o fuera de las instalaciones de la universidad) para “completar” su ingreso, lo que va en perjuicio de la institución, del propio sindicato y de las condiciones de salud y trabajo individuales. Como señalara un compañero en una asamblea seccional en Xochimilco en la sexta semana de huelga: “como el salario no alcanza, pues, todos andamos en el bichambismo.” Es probable que este proceso atañe a muchos de los representantes sindicales administrativos mismos. En este sentido existe toda un área poco explorada en cuanto a la relación de clanes familiares y sindicato (la preferencia en la apertura de plazas hacia familiares de los sindicalizados que pueden proveer las firmas más antiguas en la bolsa de trabajo), que aquí sólo apunto de pasada, pero que posiblemente ofrezca alternativas de suma de ingresos en términos de familias extendidas. Es pertinente mencionar aquí que, bajo la presión de los bajos ingresos se ha extendido dentro del sindicato la práctica malsana de la compra/venta de firmas para ingresar a la bolsa de trabajo. A mi mismo me han ofrecido más de 20 mil pesos por una firma (y los precios van al alza). Ojalá estas prácticas pudiesen desterrarse del Situam.

El rechazo a la carrera administrativa por parte del sindicato, por lo demás, no es solamente una imposición de su dirección, sino que parte de una desconfianza de los trabajadores de base a perder control de sus condiciones de trabajo, a cambio de muy poco. Me parece que uno de los factores principales del rechazo a la llamada carrera administrativa (que a muchos académicos les parece algo visceral) está en la magnitud potencial de los estímulos. Mientas en el caso de los profesores el monto y jugo de las “zanahorias” hizo que la carrera se presentara como una opción atractiva al multichambismo o a la actividad dentro del sector público, en el caso de las propuestas institucionales de carrera administrativa las opciones de estímulo tienden a ser mucho menores (derivado de los “límites” salariales externos de los propios oficios y su baja remuneración en el mercado). En este sentido, resultaría natural el que dentro del sector se busque hacer frente al deterioro salarial en la forma de obtención de prestaciones colectivas (lo que parece haber ocurrido ya en otras universidades), como podría ser más días de vacaciones, de aguinaldo, bonos en efectivo, sin perder el privilegio de influir sobre los ritmos de trabajo al interior de la universidad.

Y por cierto, ¿cómo viven ahora los “privilegiados” trabajadores administrativos de la universidad? En entrevista con el multicitado periódico *Reforma*, se recoge testimonios como los siguientes: “René Gómez lleva más de 30 años laborando en la universidad y dice ganar 4,016 pesos al mes al trabajar de las 14 a las 21 horas como operador de equipo audiovisual en la Unidad Azcapotzalco (...) a lo largo de su trayectoria en la UAM René Gómez ha sido ascendido dos veces, pasando de trabajador de limpieza a vigilante y posteriormente a operador audiovisual...” René Gómez declaró: “Decidí participar para poder solventar un salario más digno para nosotros... para ir a pasear, pues no te alcanza, es muy difícil, hasta para un balneario ya es difícil ir. Aunque era para los pobres, ahora ni para eso alcanza, hay veces en que vienen las vacaciones y pues nos la pasamos en casa, pues no alcanza el presupuesto para tener esas distracciones.”¹⁹ Otros testimonios hablan de la falta de capacidad para comprar medicinas para los hijos, limitaciones en el gasto de transporte, la limitada canasta de productos a la que se tiene acceso, etcétera. La frase que se repite constantemente es: “No alcanza”. Sostener que lo anterior es un simple mandato del mercado se acerca a una postura de falta de ética, como la implícita en el trato privilegiado que los altos sectores de la administración pública realizan cuando se reparten aumentos “salariales” y bonos entre funcionarios, legisladores y jueces de la nueva República de la desigualdad.

Así, aunque la huelga de la UAM en el 2008 estalla formalmente con el aval de los dos sectores, académicos y administrativos (y el resultado de la misma atañe a ambos), en verdad la huelga estalla porque la mayoría de los delegados administrativos así lo dispuso, bajo la presión de los bajos salarios y algunas violaciones al contrato colectivo. La explicación maniquea en el sentido de que “Bulmaro” o “Ramos” (dos de los líderes históricos del Situam) determinan si la huelga estalla (o se levanta) me parece equivocada. Es verdad que las corrientes sindicales, comúnmente dirigidas por exsecretarios generales (y sus redes familiares) pesan mucho, no hasta el grado de determinar el proceso. Otros compañeros opinan, por el contrario, que son los Jefes de las corrientes quienes manipulan el movimiento a través de “coros” de trabajadores (sobre todo trabajadoras) enardecidos. Me parece que, pese a su turbulencia, al final del día son los delegados departamentales (sin duda influidos por los Jefes) quienes deciden el rumbo a seguir, en el marco de discusiones complejas y a veces maratónicas, en el Comité de Huelga. El estallido y levantamiento de la huelga me parecen (aunque deformadas) expresión de dicho mandato.²⁰

IV

¿Por qué los dirigentes “históricos” del Situam se han eternizado en los puestos sindicales? ¿Cuál ha sido el costo de este proceso de burocratización “de izquierda”? Con las burocracias sindicales ocurre un fenómeno de “despegue” o autonomía respecto de las funciones laborales originales que les otorgó su ingreso a la universidad. Opera un proceso de

18 Ignacio Gatica Lara, “Democracia sindical...”, op cit., pp. 93-97.

19 Periódico *Reforma*, “Justifican huelga por bajos salarios”, 1 de abril de 2008

20 Una versión detallada de las dificultades prácticas y las presiones de grupos de paleros en el momento del levantamiento de la huelga en Telésforo Nava, “La larga huelga en la UAM. Entre la política neoliberal y los intereses de las facciones sindicales”, en Topodrilo, Sociedad, Ciencia y Arte, número 4-5, marzo-junio de 2008, p. 9-11. Nava forma parte del actual proyecto de SPAUAM.

especialización en las labores de gestión que conduce al abandono de la materia original de trabajo de los líderes. En general, la formalización de los contratos colectivos de trabajo entraña la burocratización de la gestión de dichos contratos, cuyo número de cláusulas crece al ritmo de las revisiones bianuales y los acuerdos de las comisiones mixtas, así como los conflictos jurídicos personales y colectivos que se presentan de manera cotidiana entre la universidad y el sindicato. La realidad de este enfrentamiento cotidiano alrededor de la interpretación del contrato y sus violaciones, la vinculación entre la dirección sindical y las de otros sindicatos del sector y del país, así como de otros organismo políticos, la publicación de información de prensa sindical dirigida a los socios (que cada vez se lee menos) y la consulta en asambleas por áreas de trabajo (que cada vez se realizan menos), las reuniones de coordinación entre las carteras del Comité Ejecutivo, etcétera, etcétera, supone la dedicación de una cantidad de tiempo muy considerable a la gestión sindical por parte de los funcionarios (y de la contraparte que gestiona las relaciones laborales en los Departamentos de Personal de la universidad). Desconozco el número de plazas que involucra esta gestión en el caso del sindicato, pero resulta bastante considerable si se suma las carteras del Comité Ejecutivo, las de los Grupos Internos Coordinadores por Unidad y las Comisiones Mixtas acordadas entre universidad y sindicato. Si se suman, las licencias de tiempo completo del Comité Ejecutivo, GIC's y Comisiones Mixtas, se alcanzan alrededor de 70 plazas.²¹ Parece claro que el contenido de la mayor parte de los trámites y discusiones que se realizan en dicho conjunto de espacios de negociación, poco atañe a las labores sustantivas de la universidad y poco redundan en elementos de desarrollo de la conciencia sindical o política de los agremiados. Mantiene muy ocupados, eso sí, a decenas de cuadros sindicales y personal administrativo en la dirección de la universidad.

En los primeros años del Situm, en tanto que sindicato mixto, algunos jóvenes (en aquellos tiempos) académicos y administrativos decidieron dedicar mucho de su tiempo a las labores de gestión de un proyecto novedoso de sindicalismo. Pero los académicos poco a poco decidieron retornar a sus labores docentes, sea porque esta les resultó más atractiva (asociada a la remuneración y a las bajas posibilidades de exposición política de un sindicato ceñido a la gestión del contrato colectivo individual), sea bajo la lógica de que los puestos de dirección (académica o sindical), deben ser rotativos. La reelección resulta, a la larga y en ocasiones a la corta, en el abandono de las labores que dieron origen a la participación sindical y transforma a los líderes constantemente reelectos, si bien rotando entre carteras o comisiones, en verdaderos profesionales de la gestión laboral, como dejamos dicho. Los cuadros académicos del sindicato no fueron sustituidos por nuevos cuadros académicos. Con una participación académica cada vez más delgada en el sindicato, todos los puestos mencionados antes fueron ocupados por los nuevos jurisconsultos del contrato colectivo y de la política laboral en general, quienes se apropiaron de los secretos de los procedimientos, (digamos la ventaja crucial que entraña la conquista de la mesa directiva en el Comité de Huelga, el orden de las intervenciones, que se suceden de 5 en 5 oradores, siempre encabezadas por los jefes y después apoyadas por la filas de quienes les suceden, etcétera) en congresos sindicales, comisiones mixtas, comisiones negociadoras y otros organismos bilaterales. Aprendieron a hablar, a redactar, a buscar asesoría legal, a organizar protestas públicas. Se organizaron políticamente a partir de ideologías de izquierda radical no partidista y se disputaron agriamente puestos y canonjías. Así aprobaron sus "doctorados". Se hicieron Jefes. También aprendieron a unirse, a hacer alianzas entre sí, a pactar o desacreditarse y recuperar la credibilidad de los fieles, pero han sido, sobre todo, constantes en la administración del sindicato. Vinieron desde abajo, y ello les confirió un ámbito de autoridad bien ganada con las bases administrativas, particularmente las más cercanas a sus unidades. Ciertamente, los Jefes han obtenido beneficios para muchos trabajadores en términos del control de plazas y el ritmo de trabajo de los departamentos. Como me señalara una compañera en un correo: "ir a las instancias del sindicato era como ir a las Iglesias: siempre ves a los mismos santitos y sólo favorecen a aquéllos que les son devotos." (22 de marzo). Muchos compañeros les deben favores.

Tengo la impresión de que siempre ha habido, entre los Jefes administrativos de la corrientes, una mezcla de resentimiento (por el origen social) y reconocimiento (por el aprendizaje alcanzado con algunos líderes políticos entre los profesores) hacia el sector académico. Sospecho que existe un cierto temor al fantasma del retorno de los académicos al sindicato. Y es casi indudable que existen platos rotos que pagar y que consideran preferible barrer los fragmentos debajo de la alfombra, ante la expectativa de recién llegados, vengan de donde vengan, como sugiere el trato hacia la "inexperiencia" del Comité Ejecutivo del 2008, al parecer vinculado a instancias políticas distintas de las hasta ahora hegemónicas en el sindicato. Permanece en pie en todo caso la pregunta sobre la responsabilidad de los Jefes políticos de los Jefes. Esto no cuestiona, por supuesto, la libertad de asociación política de cualquier afiliado, pero sería saludable conocer esos vínculos en la medida que influyen sobre la política del sindicato en su conjunto.

En una sociedad en la que el éxito personal se mide por la capacidad de enriquecerse, uno de los pocos espacios que restan para presentarse como un individuo exitoso es el del conocimiento y la cultura, o bien el de la política. Naturalmente, cuando cultura o política se unen con riqueza... tanto mejor, aunque en el primer caso (cultura y enriquecimiento) por lo general existe un divorcio. En el caso de la pareja enriquecimiento y política, la vieja máxima priísta (adjudicada al Profesor Hank González, el Jefe de Jefes del Grupo Atlacomulco) y que al parecer priva socialmente en todos los partidos, es la de que "un político pobre es un pobre político". Sin embargo, la política sindical en el Situm no parece que involucre directamente la adquisición de riqueza. Las ventajas de la dirección sindical burocratizada se reducen a la separación del trabajo no calificado, la ingerencia (o ingeniería pactada) sobre nuevas plazas y clanes familiares, un grado de intervención en el ritmo y la forma del trabajo administrativo y, acaso, la sensación abstracta de formar parte de los esfuerzos de transformación social revolucionaria (por ejemplo, en el contexto de la alianza con partidos y movimiento de izquierda, como el EZLN o las elecciones del 2006).

Uno de los nudos que habría que desatar para retornar a un sindicalismo más participativo en el Situm sería la reducción del peso relativo de estos Jefes en la conducción del sindicato, sea con el retorno de una parte del personal académico, sea por desacreditación y emergencia de nuevos líderes. El proceso de sustitución de dirigentes, sin embargo, no es sencillo y exige de una elevación de la capacidad colectiva, de donde provengan nuevos liderazgos (en procesos como el de la reciente huelga). Entre tanto, la omnipresencia de los líderes históricos opera como vacuna contra la afiliación de muchos académicos recelosos.

V

¿Y la amenaza burocrática sólo se presenta en el sindicato? ¿Son las autoridades universitarias las depositarias absolutas del ethos de la universidad pública? ¿Allí no aparecen los señores de traje gris?²² Existe una confusión y con frecuencia una verdadera rebatinga entre los sectores que participan en el quehacer universitario en el sentido de aparecer como abanderados de la defensa del carácter humanista de la universidad. Es común que las altas autoridades de la universidad se asuman como adalides de los altos valores de la institución. También ocurre que profesores investigadores destacados se perciban como los verdaderos representantes de los valores académicos, de la producción de conocimiento nuevo, sin dar cuenta de la infraestructura que les rodea y facilita sus esfuerzos. Asimismo, los mejores docentes reivindican que su labor en el aula es la esencia del proceso universitario. En todo caso, los trabajadores administrativos aparecen como un simple presupuesto, sin derecho a reclamar medallas. En mi opinión hay que reivindicar el proceso universitario en su conjunto y en su complejidad, lo que también atañe al sector estudiantil, al cual me referiré más adelante. Se trataría de recuperar la noción de comunidad universitaria como una identidad reconocible. Ello no significa que el peso relativo de las distintas labores del quehacer universitario sea el mismo. Es evidente que un Rector puede influir mucho más que un Jefe de Departamento o una secretaria en el proceso del trabajo universitario en su conjunto, o bien que la existencia de un buen Colegio Académico permita evitar errores manifiestos de autoridades unipersonales. Me interesa apuntar solamente un aspecto, el hecho de que la evolución del trabajo universitario es esencialmente un proceso colectivo,

²¹ Los detalles en Ignacio Gatica, "Democracia sindical...", op cit., p.304.

²² Se hace esta referencia en analogía al trabajo de Manuel Gil Antón, "La empresa del conocimiento o la mirada imaginaria del señor de traje gris", en Magdalena Fresán Orozco, compiladora, Repensando la universidad..., op. cit., pp.361-368. Gil Antón se refiere en este texto breve a la amenaza que representan los criterios burocráticos en el funcionamiento autónomo de las universidades, y a su vez, la analogía puede desprenderse del famoso cuento de Momo, de Michael Ende. Los hombres de traje gris (o negro), obstaculizan la fluidez y el gusto por el trabajo. Roban el tiempo a los hombres.

si bien jerárquico.

Existe un vínculo entre la calidad de las instituciones y sus liderazgos. Puede ocurrir que la institución rebase la altura de sus representantes, o que sus representantes eleven la altura de la institución. Si tomamos el ejemplo reciente de la gestión del exrector Ramón De la *Fuente*, de la UNAM, encontramos un caso de proyección de la institución hacia delante, impulsada “desde arriba” (¡y esto después de que en el año 1999 una huelga estudiantil contra el aumento de cuotas mantuvo paralizada a la UNAM cerca de un año... con sueldo pagado a profesores y administrativos!)²³. Mi impresión es que las autoridades de la UAM han perdido algo de autoridad, para jugar con el sustantivo, frente a la comunidad universitaria. Tengo la impresión de que en el cuerpo directivo de la universidad se presenta una división que quiebra, a partir de una frontera flexible (y no siempre visible) en la escala de puestos de dirección académica, entre el predominio de genuinos intereses universitarios en la gestión y el de la proyección político-administrativa personal hacia la esfera pública, en particular en el ramo de la educación. Así, los Jefes de Área y la mayor parte de los Jefes de Departamento, los Coordinadores de Posgrados, por ejemplo, tienen la mira puesta en el trabajo académico y perciben la necesidad de “mirar hacia abajo” en cuanto al desarrollo de la institución. Los Jefes de Departamento, en particular, enfrentan un volumen de trabajo extraordinario. Hasta este nivel de autoridades, se asume que el “funcionario” académico ocupa transitoriamente un puesto administrativo, con la voluntad de retornar a su función de profesor investigador, función por la que se tiene cierta añoranza, debido al consumo de tiempo que una buena labor administrativa exige... y resta al trabajo de investigación y docencia individual. Sin embargo, el ejercicio de la autoridad y el buen éxito en la importante función administrativa es una labor indispensable, y puede proyectar a algunos colegas hacia mayores alturas del organigrama universitario. Una vez allí (Directores de División, Rectores de Unidad, Secretarios de Unidad), se puede aspirar al “vértice de la pirámide”, la Rectoría. En este último proceso, me parece, se tiende a perder el hábito de “mirar hacia abajo” por el de hacerlo “hacia arriba”, en una disputa sorda por alcanzar la Rectoría General. Dado el sistema de balances y compromisos institucionales en la selección del puesto, así como la preferencia asumida por los académicos más destacados a mantenerse en labores de investigación por estar vinculadas a la obtención de ingresos más altos, puede ocurrir que no sean los mejores candidatos quienes lleguen a la meta, pero es casi imposible que no se planteen tal meta. Y a ningún rector le gusta una huelga, pues esta queda como un mancha, más o menos grande, en su expediente. El Rector Francisco Barnés perdió la rectoría de la UNAM a raíz de la huelga de 1999.

La UAM es una universidad con un peso específico significativo dentro del universo de la Educación Superior en el país, de ahí que la función de los rectores tenga cierta visibilidad política general. En este sentido, la carrera ascendente de los rectores de la UAM puede percibirse como una escala transitoria hacia alguna posición dentro de una secretaría de estado, alguna representación dentro de los partidos políticos, alguna empresa paraestatal o incluso privada. No son pocos los casos en que este tipo de transiciones se ha producido. Nada intrínsecamente negativo en ello. Por el contrario, dado el sistema de redes de poder que existe en México, contar con interlocutores amigables en las Cámaras, las secretarías de Estado o la iniciativa privada pueden ser factores positivos para la universidad... ¡Dios nos otorgase a algún presidente! Sin embargo, mi reflexión apunta a que en esta dinámica de ascenso y de mirar hacia los centros de definición política externos, se puede olvidar precisamente el ethos, el sentido de la universidad pública, que involucra una noción de bienestar colectivo interno de la institución, tanto en términos del ingreso de todos sus sectores, como de contar con condiciones de trabajo favorables (equipos, talleres, salones, cubículos, presupuesto de investigación, etcétera), para cumplir con su función social de desarrollo y el compromiso docente con los estudiantes y la generación de nuevos conocimientos y tecnologías. Nunca he comprendido, por ejemplo, por qué los rectores delegan la tarea de negociar las condiciones de trabajo a sus secretarios generales (o por qué, al menos, no la supervisan de cerca): ¿es acaso algo demasiado pueril que no debe distraer sus más altas ocupaciones? Y en cuanto a sus ocupaciones, ¿no atienden una superabundancia de tareas que se ocupan más de la forma y menos del contenido de la labor universitaria, tales como presencia en inauguraciones, lectura de breves discursos redactados por otros, firmas de convenios, otorgamiento de reconocimientos, etcétera? No sé cuántas fotos de autoridades saludando, firmando o pronunciando discursos aparecen en nuestros boletines... pero son muchísimas. Como si se requiriesen reflectores para acreditar dichas funciones. Esta operación refuerza, por cierto, la tendencia hacia voltear la mirada “hacia arriba”. Supongo que es la dinámica del ejercicio del poder en términos de costumbres políticas a un nivel más general. Y el proceso también es promovido “desde abajo”. Cada organizador de un evento académico, por ejemplo, quiere que el rector aparezca inaugurando o clausurando “su” evento, como una suerte de “marca registrada”. También dentro de esta tradición, se encuentra el proceso de petición y selección unipersonal de apoyos a proyectos o personas desde el escritorio de las autoridades, que cuentan, precisamente, con una fracción del dinero disponible para poder ejercer esta tarea. Así, dichas oficinas constituyen el “último recurso” (como la función de la Banca Central) para que se publique un libro o se concrete una conferencia internacional, etcétera, lo que les confiere a estos altos funcionarios más el papel de mecenas (con recursos institucionales) que el de líderes intelectuales. Es verdad, en todo caso, que este papel de las rectorías y equipos de hombres de traje gris en la educación, es un proceso que avanza de manera mucho más amplia que en la propia UAM.²⁴

Los políticos son intermediarios. Cabildean. Proponen y consiguen acuerdos. Los líderes universitarios son políticos. Podrían, en mi opinión, haber ofrecido una salida digna, negociada, a la situación de parálisis en la universidad, una salida mucho menos costosa que ese trabar de mandíbulas en que se transformó el conflicto por 64 días... y después.

VI

¿Y los estudiantes? ¿Qué papel juega el estudiantado dentro de las tareas universitarias y cuál es su papel en el contexto de la huelga? ¿Cómo impacta el empobrecimiento relativo del estudiantado las labores de docencia y sus opciones laborales? Lo primero que salta a la vista –y resulta inmediatamente contradictorio– es que cada polo del conflicto laboral, las autoridades universitarias y el sindicato, reclama la solidaridad del elemento estudiantil, y ambos sostienen que, en el fondo, defienden intereses que lo benefician. El sindicato, implícitamente, al plantear que una universidad mejor pagada es una mejor universidad. Muchos trabajadores asumen que los estudiantes son aliados naturales de la huelga, sin embargo, existen muchos indicadores en contrario. Las autoridades, por su parte, afirman que ellas no son responsables del paro, que ellas, –ellas antes que nadie– genuinamente se preocupan por los 45 mil estudiantes de la institución y que si el trimestre se pierde no será su responsabilidad, sino de la intransigencia sindical. En coro con la prensa nacional, en todas sus declaraciones públicas las autoridades arguyen el “daño” inmerecido hacia los estudiantes de la UAM por tener que detener su educación. Es la misma acusación en cada ocasión en que los profesores disidentes del SNTE, por ejemplo, realizan alguna protesta. Mi impresión es que la mayoría de los estudiantes de la UAM permanece en un terreno pasivo y neutral. Si una mayoría estudiantil estuviese abiertamente a favor de las demandas sindicales, su peso específico hubiese sido determinante para inclinar la balanza política a favor de la huelga. Pero no fue así. Por el contrario, numerosos comentarios que se filtraron en la prensa indican una oposición social y específicamente estudiantil al movimiento de huelga. Un ejemplo (entre cientos), de los comentarios a notas del periódico *Reforma* en su versión electrónica:

El Mosh (18 de marzo): “Increíble. Saliéndose de las especificidades del asunto, se trata de un grupo de trabajadores pobres que creyendo que defienden sus derechos laborales, dejan sin estudios a un grupo de estudiantes también pobres. Ridículo, pero cierto. Los estudiantes no tienen la culpa de las condiciones laborales de los trabajadores...”.

²³ Ver Hortensia Moreno y Carlos Amador, UNAM, la huelga del fin del mundo. Voces para un diálogo aplazado. Entrevistas y documentos, Planeta, México, 1999. Este material es un excelente mirador a los actores de la principal universidad del país, en tiempos de crisis.

²⁴ Ver Gabriel Zaid, “Hinchadas de administración”, op cit.

Este comentario sobresale por expresar una posición “moderada”. La mayoría de las reacciones en este medio fueron mucho más agresivas, como el caso siguiente: Ricardo Ripoll (20 de marzo): “Es que el sindicato de la UAM quiere que sean igual de burros que ellos... por eso es que ya no les importan (los alumnos), mientras ellos sigan con sus chambitas y esperando sus pensiones. Cierren esa universidad, manden a su casa a esos huevones, rojillos y porros, y creen otra universidad que no permita sindicatos y verán como vuelven esas ratas.” Entre los comentaristas sistemáticos (Uamito, Eduardo, Potosino, Uamantzin), no se baja al sindicato de “engendro amorfo”, “cerdos irresponsables”, “patético reflejo de la intolerancia petrificada” o (uno de mis preferidos), “ignominioso deshuesadero del repudio total”.

Es natural que un periódico conservador se nutra de lectores conservadores, pero el tono de los reclamos a lo largo del conflicto fue inusualmente agresivo contra el sindicato y no hacia las autoridades. Pese a todo, sigo pensando que la tendencia mayoritaria es hacia la neutralidad del estudiantado. Me parece que la gran mayoría de los alumnos de la UAM atraviesan los 4,5,6 y hasta 7 años de su formación académica (muy pocos cubren los programas de licenciatura en el calendario establecido, lo que vuelve la discusión sobre el “salvamento del trimestre” en una retórica algo bizantina) con muy poco contacto organizado con grupos o instancias organizativas estudiantiles. El sindicato no realiza labores de acercamiento con la comunidad estudiantil y la administración de la UAM apenas en los últimos años ha presentado algunos programas, como el de las tutorías personalizadas, para atender a los alumnos. Y es que el “modelo UAM” de calendario anual dividido en tres trimestres en lugar de dos semestres, como la mayoría de las instituciones de educación superior en el país y el extranjero, es un obstáculo estructural de gran peso en contra de la organización independiente de los estudiantes. El sistema exige a sus alumnos una dedicación intensa a los estudios en sus 11 semanas de vigencia trimestral efectiva y deja poco tiempo para actividades extracurriculares. Al mismo tiempo, las cuatro o más semanas del periodo intertrimestral, favorece la desarticulación de los gérmenes de organización que surgen cada trimestre. Los estudiantes no están organizados, y los grupos sociales sin organización y estructura tiene poco peso político, aunque se hable mucho en su nombre. Un indicador: la UAM no ha vivido nunca una huelga estudiantil en 35 de existencia.

La composición del estudiantado en la UAM (y acaso en las universidades públicas en general) ha sufrido los embates de las crisis económicas recurrentes de las últimas dos décadas y las estrategias de las clases medias para intentar asegurar su futuro. Puede decirse que hoy en día el alumnado tiene un origen más popular y que la porción de alumnos proveniente de las clases medias o medias altas es menor que en el pasado. Ello se debe principalmente a la decisión colectiva de los sectores medios y medios altos a realizar todos los esfuerzos necesarios (endeudamiento, becas, extensión de jornadas) para que sus hijos accedan a la opción de educación superior privada. Al margen de su calidad, el “sello” de la universidad privada opera (al menos en el imaginario colectivo) como verdadero password hacia los puestos de trabajo a los que aspiran para sus hijos. No deja de ser sintomático, en este sentido, el que la mayor parte de los hijos de los profesores de la UAM hayan optado por realizar sus estudios en escuelas privadas (con el consentimiento y apoyo financiero de sus padres), no solamente los jóvenes en edad de entrar a la licenciatura, sino desde edades más tempranas, a las escuelas de nivel primaria, secundaria y preparatoria (donde aprendieron inglés y computación y permanecieron en la escuela en horarios más extensos que los de las escuelas públicas). Este dato parecería un indicador sólido de la victoria de la filosofía de la privatización educativa en curso, en el marco de la crisis de la educación pública y el constante progreso cuantitativo de la universidad privada.

Echemos la mirada un poco hacia atrás. A lo largo del llamado desarrollo estabilizador y aún antes, se forjó en México el mito de que el alcanzar estudios universitarios equivalía a asegurar un porvenir económico promisorio. Como todo mito, en sus orígenes tal afirmación se correspondió con lo que los resultados efectivos mostraban, ya que los profesionistas egresados de las universidades públicas en los años 60 y 70 eran demandados por mercados de trabajo en expansión en la mayor parte de las viejas carreras liberales (derecho, ingeniería, medicina, administración). Pero desde los años ochenta, el continuo adelgazamiento del estado y la recesión en los mercados internos ligada a la caída del ingreso y la competencia externa hicieron que la demanda de trabajo de muchas profesiones se estancara y la competencia por los puestos de cierta calificación se volviese más intensa y los niveles de ingreso más bajos. En consecuencia, la educación superior no es ya una panacea para las clases humildes o incluso medias, en abierta contradicción con la máxima de que el desarrollo económico y social exige ciudadanos mejor preparados. Gabriel Zaid cita a una encuesta del INEGI donde se muestra que las familias mexicanas dedicaban en promedio el 2% de su ingreso a la educación en 1977, y este porcentaje se habría elevado al 11% en 2005 (¡es decir se habría quintuplicado!). Y tanto sacrificio para qué, se pregunta Zaid, y contesta: “Para que los jóvenes saquen una credencial que les permita no ser discriminados: para que tengan derecho a concursar por empleos que no existen”.²⁵ Un chiste de humor negro que circula por internet sintetiza el problema: Un joven egresado de la preparatoria comenta con otro: “Estoy preparando mi examen para la UNAM, para la carrera de física (o ingeniería o arquitectura...). Está re-difícil.” Oye, comenta el amigo: “Qué bien. Y ya averiguaste como andan las opciones de trabajo”. “Sí, en realidad yo lo que más deseo es ser taxista... pero no cualquiera sin carrera lo logra.”

En consonancia con la crisis de la educación superior, las élites mexicanas, que habían enviado tradicionalmente a sus hijos a estudiar a la universidad pública (particularmente a la UNAM, por ser esta la universidad de mayor calidad disponible), optaron por crear su propia alternativa de formación profesional para sus hijos. La iglesia y las clases altas optaron por formar nuevas universidades privadas, cuya barrera de entrada inicial contra los estudiantes de clase baja fue precisamente sus cuotas. La intención original de estos proyectos no era presentar una oferta masiva, sino que partía de la convicción de las élites de educar a sus hijos como Dios manda. Su éxito fue tan rotundo, que la experiencia se ha expandido de manera inesperada y sus efectos son más complejos de lo que sugiere una mirada superficial.

En efecto, en contraste con las dificultades de la universidad pública, el negocio del sistema de las universidades privadas ha crecido como la espuma, en aparente contradicción con la polarización de los ingresos de la población. La oferta de educación privada se extiende hoy en todo el país a los niveles de Preparatoria, Secundaria, Primaria y hasta Maternal. Una verdadera integración vertical, ante el deterioro de la educación pública en particular en los niveles de Primaria y Secundaria. Se trata del reverso del propósito de la educación como factor de igualación e integración social. La expansión del fenómeno de la privatización educativa entraña, casi, el restablecimiento de castas. Desde el punto de vista geográfico, además del centro neurálgico tradicional de la oferta educativa de calidad en México, el Distrito Federal, instituciones como el TEC de Monterrey abarcan hoy toda la república. Frente al éxito, como ocurre en otros mercados, la oferta de educación superior privada no sólo se ha expandido, sino que se ha segmentado. De una parte, algunos campus de las universidades privadas con mayor tradición han elevado su calidad, mientras otra parte de este crecimiento basado en las expectativas desesperadas de las clases medias en crisis, particularmente en la provincia, ha generado la emergencia de “universidades” de calidad más que dudosa, que otorga “títulos” semifraudulentos.

Me parece pertinente la pregunta de porqué los hijos de los profesores de las universidades públicas asisten a las privadas. La respuesta atiende a una combinación de factores: a) La incipiente pero real elevación de la calidad de algunas licenciaturas de las universidades privadas, b) el deterioro de la educación pública desde los niveles más bajos, lo que induce a la selección de escuelas privadas desde muy temprano, c) la noción de que “el sello” facilita el ingreso al mercado laboral y d) la ampliación de los sistemas de becas. Este último factor no es producto de un sentimiento de beneficencia de estas instituciones, sino de su intención por atraer los mejores profesionistas potenciales sin importar su origen social.

Ahorabien, ¿cuál es el vínculo entre lo señalado arriba y las condiciones del estudiantado en la UAM? Muy simple, se trata de que en la composición actual del estudiantado de la universidad dominan las clases bajas y en muy escasa medida la clases medias. Una proporción significativa de nuestros estudiantes trabaja, en particular quienes atienden al turno vespertino. Ello ha incidido en el bajo nivel académico de entrada a los estudios superiores en nuestra universidad (con algunas excepciones en las carreras que han logrado mantener mayor prestigio). Considero notables los esfuerzos que muchos colegas realizan en el sentido de reparar las fallas de entrada de los estudiantes de nuevo ingreso, para intentar obtener egresados con calidad. El título de uno de los libros de Gilberto Guevara Niebla, ex profesor de la UAM, México es un país de reprobados, expresa el problema. En efecto, la UAM tiene altos niveles de reprobación en sus cursos, y bajos niveles de “eficiencia terminal”, aunque esto se compensa con resultados relativamente alentadores en la obtención de becas para estudios de posgrado o puestos de entrada en el mercado laboral de quienes culminan sus estudios. Así, en muchas carreras, se ha intentado mantener la calidad del egresado, a costa de una baja “eficiencia terminal”.

El grueso del profesorado de la UAM, como quedó señalado antes, se ha mantenido en la universidad como profesores investigadores de tiempo completo a lo largo de más de dos décadas. Este es el núcleo de la planta docente que diferencia a la UAM de otros proyectos universitarios en que la mayoría de los profesores son temporales y por hora clase. Pese a que existe una fuerte tendencia a la ampliación de plazas de medio tiempo y tiempo parcial en la propia UAM (fenómeno que amenaza al modelo en su conjunto y que será necesario abordar), todavía hoy es posible afirmar que la figura del profesor-investigador –algo entrada en años– predomina en la universidad y le otorga cierto nivel de calidad y estabilidad al modelo. Se produce entonces una paradójica combinación de relativamente “buenos” profesores (desde luego hay excepciones, ya que la continuidad en el empleo no garantiza per se la buena docencia) y relativamente “malos” alumnos (de nuevo, con excepciones). Existiría un contraste con relación a los primeros años de la UAM que contaba con profesores jóvenes, con poca experiencia, (aunque entusiastas y con ingresos relativamente altos) y camadas de alumnos mejor preparados y potencialmente más destacados. La actual combinación, me parece, está en el origen de algunas tensiones y reclamos que han aparecido en la prensa o en correos electrónicos de parte de alumnos y exalumnos en contra de la atención de los docentes.

Una vez señalado el ascenso de las universidades privadas en relación con las públicas, es necesario apuntar una diferencia fundamental. Pese a su expansión, las universidades privadas atienden a una pequeña élite (que empieza por cierto a ocupar y dominar los puestos de dirección política y administrativa del aparato estatal, desde el sexenio salinista). El efecto de la formación de profesionistas egresados de las universidades privadas no contribuye a reducir la desigualdad social, por la sencilla razón de que la inmensa mayoría de quienes ingresan a ellas forman parte de las clases privilegiadas (basta asomarse, para comprobarlo, a algunos de sus estacionamientos). En cambio, los egresados formados en las universidades públicas sí tienden a reparar la desigualdad social (así sea de manera limitada), y lo hacen hoy de manera más notoria, pues sus estratos de procedencia han descendido. Lo peor que podría ocurrírsele a un gobierno interesado en reparar la desigualdad social es reducir el esfuerzo para elevar la calidad del sistema educativo público, incluidas sus universidades: incluida la UAM.

Pese a las dificultades apuntadas en términos de la docencia (y de los esfuerzos genuinos por hacer frente a las limitaciones del perfil de la demanda estudiantil y la estrechez del mercado laboral para los egresados), la UAM ha avanzado en el ámbito que corresponde a la generación de conocimiento, en la investigación, a semejanza de la UNAM, el IPN, y el CINVESTAV (la institución estrella del Politécnico). Es en el sistema de universidades públicas donde se genera la mayor parte de la investigación en México (por lo demás notoriamente insuficiente). El otro ámbito de intervención de las universidades públicas es el de la extensión de la cultura y el servicio. También allí, me parece, la UAM ha realizado aportes significativos, aunque, al mismo tiempo, queda un territorio inmenso que cubrir.

VII

Ojalá que la mezquindad del poder estatal asentado en los intereses privados y la desinformación de la opinión pública influida por los medios (al servicio del primero), no se empeñe en la miopía de debilitar todavía más al proyecto de la universidad pública que, con todo y sus limitaciones y contradicciones, es con lo que contamos.

En este contexto, en el 2008, el Situam defendió su derecho a aspirar a mejores condiciones laborales colectivas y ha sostenido, ejerciéndolo, su derecho a realizar huelgas. Sin embargo, ha tensado sus fuerzas en un panorama de aislamiento político, de fraccionamiento interno y de escasa comunicación con los propios profesores de la institución, que en su mayoría están fuera del Situam. Paradójicamente, el sindicato rechazó priorizar entre sus demandas, aquella que le hubiese permitido mejorar su situación estratégica en el futuro (me refiero a la modificación de la fecha de revisión contractual, para hacerla empatar con la discusión del presupuesto público anual en las Cámaras y la fecha de vencimiento del contrato colectivo en la UNAM). Por otra parte, el futuro del Situam dependerá de su capacidad para democratizarse.

Las autoridades universitarias mostraron escasa habilidad y voluntad para dar solución satisfactoria al malestar larvado del sector administrativo. La modernización laboral que el secretario Melgoza ha estudiado en sus libros, lejos de convencer al sindicato de sus ventajas, mas bien lo orilló a la paralización de labores, incluso en contra de la opinión del Comité Ejecutivo del sindicato. Este último, se pronunció en contra del estallido de la huelga en el debate interno previo al 1 de febrero y procuró finalizarla a la mayor brevedad. Paradójicamente, el hecho de la huelga fuese la más prolongada en la historia del sindicato, indica la debilidad relativa de dicho Comité Ejecutivo, de las autoridades universitarias, y de la profundidad del malestar en la institución. Los profesores, por nuestra parte, tendríamos que intentar recuperar una función más activa en la discusión del futuro de la universidad, de la carrera académica y su relación con la organización sindical del sector. Los estudiantes, por último, que hasta ahora han jugado el papel de espectadores del conflicto, tienen el reto de crear organizaciones que los representen y les permita transitar hacia el papel de actores de la vida universitaria y sus procesos. En cuanto a la función social igualitaria que cumple la universidad pública, no hay duda de que sigue en pie, y la necesidad de depurarla y fortalecerla es imperativa.

Un análisis de las necesidades de apoyo académico a través del Programa Institucional de Tutorías de la UPN-Ajusco

Lilia Paz Rubio Rosas¹

Mónica Lozano Medina²

El presente ensayo aborda un análisis de la problemática de los estudiantes respecto a sus estrategias de estudio, así como la exposición de algunos apoyos implementados que tienen como fundamento la investigación, desde el Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco).

Origen del Programa Institucional de Tutorías

Referentes de política educativa nacional con miras a implementar tutorías

Este Programa tiene su origen en el Programa Nacional de Educación iniciado en 2001.³ En él se pide a las universidades elaborar una planeación anual, a través de la elaboración de un programa denominado Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). En este instrumento de política educativa se contempla, entre otros aspectos, la creación de programas institucionales de tutorías en todas las instituciones de educación superior. Esto es concebido, desde la federación, como una estrategia para abatir la deserción y el rezago educativo de los estudiantes que cursan niveles superiores. En el PIFI correspondiente a 2002 se contempló en la Universidad Pedagógica Nacional la creación del Programa Institucional de Tutorías.

El proceso de construcción del Programa Institucional de Tutorías de la UPN-Ajusco

A partir de los requerimientos de política educativa arriba mencionados, se constituye al interior de la Universidad Pedagógica Nacional una Comisión Institucional para diseñar e impulsar el Programa Institucional de Tutorías. Esta comisión delineó y tomó las primeras decisiones relacionadas con la operación del mismo, éstas fueron:

- Incluir a todos los estudiantes de la UPN-A, poniendo énfasis en aquellos con beca PRONABES. Atendiendo exclusivamente a los estudiantes de las licenciaturas escolarizadas de Administración Educativa, Educación de Adultos, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación.
- Capacitación a los maestros que desearan participar en esta tarea a través de un curso-taller.
- Elección libre tanto de los estudiantes como de los maestros.

El 19 de febrero de 2003 se presentó por primera vez el Programa Institucional de Tutorías a la comunidad de estudiantes becados por PRONABES y a los maestros que estaban capacitados. A partir de esa fecha se disuelve la comisión institucional, dando lugar a la coordinación actual.

Así, el Programa Institucional de Tutorías (PIT) se ubica dentro de la misión y visión que tiene la Universidad Pedagógica Nacional como institución de educación superior.

La misión y la visión de la UPN han sido desde 2002:

Misión: prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de nivel superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades de la sociedad mexicana a través de la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión universitaria.

Visión: vincularse con el sistema educativo nacional a partir de las necesidades educativas del país. Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación. Constituirse en una institución de excelencia en la formación y actualización de docentes. Conformarse en un centro fundamental de investigación educativa.⁴

En este contexto la misión del Programa Institucional de Tutorías (PIT) es contribuir a que la UPN cumpla sus metas. Para ello ofrece servicios de tutoría a sus estudiantes durante toda su trayectoria académica, con el objetivo de apoyar el desarrollo de sus habilidades cognitivas, afectivas y físicas a fin de lograr independencia y autonomía para el desarrollo de sus estudios.

La visión del Programa Institucional de Tutorías (PIT) es ser un modelo de tutoría que coadyuve a la formación integral de profesionales de la educación.⁵

Así, los objetivos del Programa Institucional de Tutorías en la UPN-Ajusco son:

- Asegurar la permanencia de los estudiantes.
- Apoyar el desempeño académico de los estudiantes.
- Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo.

¹ Doctora en Ciencias Sociales por la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco (UAM-X). Profesora e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

² Maestra en Pedagogía por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora e Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

FUENTES CONSULTADAS

³ Cfr., Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP, México, 2001.

⁴ Cfr., Universidad Pedagógica Nacional. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI-2.0) 2002, documento interno, s/p.

⁵ Cfr., Lilia Paz Rubio y Murena Santos. Programa Institucional de Tutorías, UPN-Ajusco, documento interno.

- Impulsar el desarrollo integral a través de: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.⁶

Para el logro de los objetivos se determinaron los siguientes programas de atención prioritaria: a) Programa para la integración a la vida universitaria, b) Programa de mejora continua de habilidades para el estudiante, y c) Programa de mejora continua de habilidades tutoriales.

El diseño y la construcción de cada programa se realizaron de manera simultánea, haciendo estudios de diagnóstico y monitoreo para su implementación.

El primer programa, para la integración universitaria, incluye el conocimiento de la institución, en relación con sus instalaciones y los servicios que ofrece a los estudiantes; algunas de estas necesidades se basaron en el estudio que se realizó en 2003 a estudiantes de octavo semestre⁷ y se señalaron como aspectos importantes: que la institución atendiera la adaptación institucional en relación con su historia, con la oferta educativa, con el conocimiento del plan de estudios; las fases del mapa curricular, así como también los perfiles de ingreso y egreso; y finalmente aspectos administrativos académicos.

Para el impulso del segundo programa se precisó de la elaboración de un análisis de necesidades de apoyo académico que abordamos en el punto 2. Y el tercer programa, para la mejora continua de habilidades tutoriales, requirió de la participación y las sugerencias de los tutores con miras a fortalecer sus estrategias de intervención; a partir de estas sugerencias no sólo se capacitó en estrategias tutoriales, sino también en temas de interés para los mismos tutores como son: autoestima, estilos de aprendizaje, aprender a aprender, entre otros.

La concepción de la tutoría en la UPN en un principio se fundamentó en la postulada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que define a la tutoría como “Un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, mediante la atención personalizada a un estudiante o a un grupo reducido de estudiantes; por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje y el desarrollo, más que en las de la enseñanza”.⁸

En general, estamos de acuerdo con lo que plantea la ANUIES, pero ¿qué significa “un proceso de acompañamiento” y de acción educativa centrada en el estudiante en la UPN? Si la tutoría es una estrategia para conducir aprendizajes y una actividad distinta de la docencia se trata del encuentro entre dos personas, o más, en que a través del reconocimiento del “otro” se posibilita el acompañamiento en diversas experiencias académicas y personales.

Creemos que la práctica de la tutoría proporciona herramientas a los estudiantes para enfrentar problemas que se presentan durante su trayectoria académica, establece condiciones para propiciar el encuentro entre su proyecto profesional y personal, capitalizando los aprendizajes previos y fomentando las potencialidades del estudiante. ¿Cómo?, a través del reconocimiento de la identidad mutua entre el estudiante y el tutor, ordenando sus preferencias, analizando y optando por algunas alternativas. Esto provee marcos interpretativos que permiten entrelazar las experiencias pasadas, presentes y futuras.

Por último la tutoría favorece la reflexión, el cuidado de sí, la libertad y la autonomía, así como también la heteronomía y la toma de responsabilidades para consigo mismo y para con el otro, además tiene como fundamento la acción formativa. Se trata de promover de una relación entre saberes; en donde al contribuir a que los otros “retornen” sobre sí mismos, obliga a establecer un juego de identificaciones entre los principales actores –tutores y estudiantes- como sujetos en permanente formación.⁹

La práctica tutorial encuentra sus fundamentos en diversas teorías psicopedagógicas en los clásicos de la psicología como Albert Bandura (1925), Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) y Eric Homburger Erikson (1902-1994) que nos ofrecen sustento para la actividad tutorial; en teorías pedagógicas como pueden ser las ideas de John Dewey (1859-1952) y María Montessori (1870-1952) y al mismo tiempo en teorías de la orientación educativa en contextos escolares, como las de Molina,¹⁰ Castelló¹¹ (1990) y Velaz de Medrano, C.,¹² quienes la conciben como un proceso de intervención psicopedagógica intencional, sistemático y programado que incluye un conjunto de conocimientos y principios teóricos que la fundamentan con la finalidad de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos.

El enfoque de esta orientación es preventivo porque su objetivo principal es evitar el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general; así, desde la tutoría pareciera que una de las vías para lograr lo anterior es a través de programas de mejora que fortalezcan estrategias para el estudio y la motivación y en ese sentido se dirigen los apoyos implementados que tratamos en el punto 3.

Análisis de necesidades de apoyo académico

Las acciones iniciales del PIT se centraron en la tutoría individual atendiendo a un número muy reducido de estudiantes (118 aproximadamente); de esta forma y con el propósito de implementar otras acciones que beneficiaran a un número mayor de estudiantes se elaboró un estudio que explorara las necesidades en cuanto a estrategias y habilidades para el estudio de nuestros estudiantes, dado que diversos resultados de investigaciones¹³ señalan, en términos generales, que los estudiantes logran un mejor desempeño académico si cuentan con estrategias de repaso, de búsqueda de información, etcétera, y que la institución debe brindarles apoyos para que mejoren sus estrategias y habilidades de estudio.

El diseño del presente estudio fue exploratorio; esto permitió contar con información relevante para dar fundamento a programas de mejora con mayor impacto al desempeño académico de los estudiantes. Se seleccionó una muestra de la población estudiantil a partir de dos características fundamentales: a) que tuvieran un conocimiento de los requerimientos académicos solicitados por los profesores y b) que este conocimiento les permitiera identificar con mayor claridad las estrategias y habilidades que utilizan y cuáles serían pertinentes para apoyar su formación. De este modo se optó por los estudiantes de segundo semestre del cohorte generacional 2005-2008.

6 Cfr., Jacques, Delors, “Los cuatro pilares de la Educación”, La educación encierra un tesoro, Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.

7 Cfr., Mónica Lozano y Lilia Paz Rubio, Reporte del estudio exploratorio sobre las necesidades y apoyos que son percibidos por los estudiantes para coadyuvar a su formación académica, Ponencia del 1er. Encuentro de Tutorías, Colima, 2004.

8 ANUIES, Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior, ANUIES, México, 2000, p. 43.

9 Cfr., Lilia Paz Rubio y Murena Santos, Programa Institucional..., op. cit.

10 Cfr., Daniel Molina, Modelos de orientación personal-social, Barinas, Unellez, 2002, s/p.

11 Monserrat Castelló Badia, et. al., “La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (eds.), Desarrollo psicológico y educación, vol. II, Psicología de la Educación, Madrid, Alianza, 1990, pp. 211-234.

12 Consuelo Velaz de Medrano, Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas, Málaga, Aljibe, 1998, p. 405.

13 Estela Leonor Cortés Gallardo, “Taller: Técnicas de estudio al nivel medio”, Memoria 5º Congreso Nacional de Orientación Educativa, 2003, pp. 75-78; José Martínez-Guerrero y Juan José Sánchez, “Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato”, Revista Mexicana de Psicología, 10, 1993, pp. 63-73.

El estudio fue de corte transversal y censal, transversal porque se realizó la medición en un momento determinado y censal porque se incluyó a todos los estudiantes de segundo semestre que estaban presentes.

Al ser descriptivo y cuantitativo, la técnica de información más pertinente para este estudio fue el cuestionario. Éste nos permitió identificar las necesidades de apoyo en un mayor número de estudiantes. A partir de lo anterior procedimos a la búsqueda de diversos instrumentos nacionales e internacionales sobre estrategias de estudio,¹⁴ que nos apoyaran en la construcción del instrumento, considerando como elemento fundamental las características del tipo de estrategias que deben implementar nuestros estudiantes en su trayectoria escolar.

Una investigación más que apoyó el diseño del instrumento fue el estudio elaborado por las autoras de este trabajo en junio de 2003, “Estudio exploratorio sobre necesidades y apoyos percibidos por los estudiantes de octavo semestre”.¹⁵ Los resultados nos permitieron identificar que los estudiantes de octavo percibían que era importante que la institución impulsara estrategias y acciones que apoyaran el fortalecimiento académico como: talleres de redacción, de lectura de comprensión, de hábitos de estudio, de manejo y búsqueda de información.

El resultado fue el diseño de un instrumento ex profeso, considerando siete categorías: motivación para el estudio, administración del tiempo, estrategias para lectura, estrategias para exposiciones, para presentación de exámenes; habilidades para el estudio y para la escritura. De cada una de estas categorías se elaboraron 10 indicadores (anexo 1).

La construcción de cada uno de los indicadores se realizó a través de preguntas cerradas dicotómicas (Sí/No), esto permitió contar con mayor claridad la presencia o ausencia de las estrategias y habilidades básicas para el estudio; se elaboraron preguntas tanto afirmativas como negativas. Dado que la selección de la muestra se planteó censal, fue necesario que el estudiante proporcionara su número de matrícula, y con esto determinar que el instrumento aplicado correspondía a un estudiante de la generación 2005.

Se realizaron dos tipos de validación del instrumento; la primera fue interjueces, con seis docentes de las carreras escolarizadas, y la segunda fue el piloteo con estudiantes de diferentes carreras y semestres; esto nos permitió ajustar y realizar los cambios necesarios.

El instrumento se aplicó en el periodo abril-junio de 2006 a un total de 900 estudiantes, de todas las licenciaturas en los turnos matutino, vespertino y mixto. El tratamiento estadístico es de tipo descriptivo, permitiéndonos identificar tanto las estrategias que poseen los estudiantes, así como las que necesitan fortalecer para realizar sus estudios universitarios.

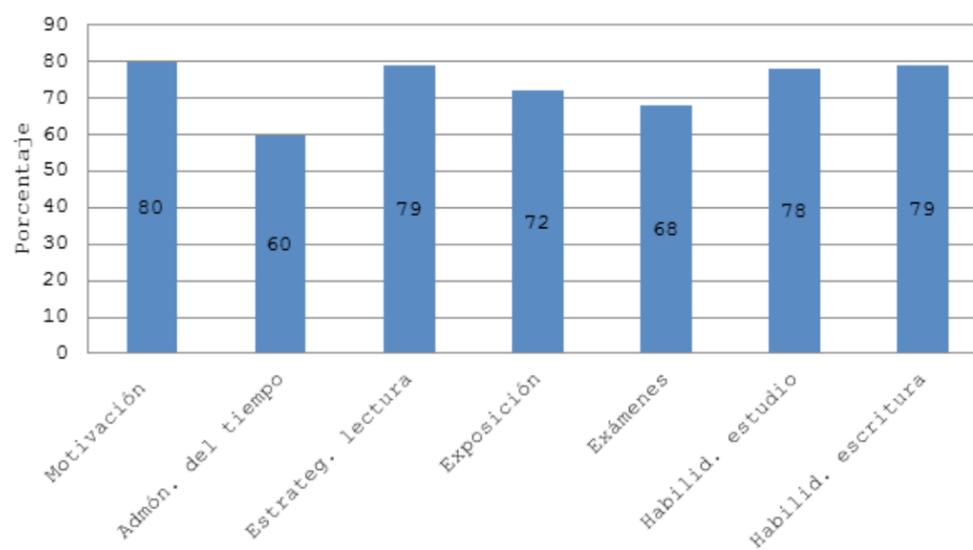
Para poder realizar el análisis del estudio se calificó cada categoría en una escala del 1 al 10. La calificación máxima significó que el sujeto cumplía con todas las habilidades de una categoría y, si era igual o menor a 6 se consideró como necesidad de apoyo. Mediante la construcción de una base de datos se identificaron aquellas categorías o indicadores que presentaron mayor necesidad; de esta forma, los porcentajes más altos representan más necesidad de apoyo.

Análisis de resultados

De los cuestionarios aplicados se invalidaron 76, debido a que fueron respondidos por estudiantes de otras generaciones o porque no contestaron más de 10 preguntas del instrumento. Así el análisis se basó en 824 estudiantes, lo que representa 54% de la población de la cohorte 2005.¹⁶

Los resultados generales, considerando todas las licenciaturas, los podemos ver en la gráfica 1 donde se observa que todas las categorías rebasan 50% de necesidades de apoyo, lo cual consideramos como necesidades de apoyo, sin embargo, las que representan porcentajes arriba de 70% son: motivación para el estudio, estrategias de lectura y exposición, y habilidades de lectura y escritura.

Gráfica 1
Porcentaje de necesidades de apoyo general por categoría



Con estos resultados nos dimos a la tarea de identificar, por carrera, si estas necesidades de apoyo eran diferenciadas o no, y con ello, impulsar programas de mejora pertinentes para las necesidades del estudiantado por licenciatura. De tal suerte que los hallazgos fueron los siguientes:

¹⁴ Los instrumentos revisados fueron: González, F. (julio de 2003), “Cuestionario Técnicas de Estudio”; Ramo García, A. (1999), “Técnicas de estudio de aplicaciones didácticas”; Tecnológico de Monterrey: Campus Monterrey (2006), “Talleres de fuentes de información; Universidad de Colima (2004), “Sistemas de inventarios de técnicas de estudio” (SITAE).

¹⁵ Cfr., Mónica Lozano y Lilia Paz Rubio, Reporte del estudio..., op. cit.

¹⁶ Según los informes para la generación 2005-2008, se incorporaron 1529 estudiantes en total. Cfr., Comisión interna de Administración. Primera Reunión Ordinaria 2006. Indicadores institucionales enero-diciembre 2005, UPN-A. Portal de Transparencia de la Universidad Pedagógica Nacional. Versión electrónica. Consulta realizada el 26 de marzo de 2006 en

<http://transparencia.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=15>.

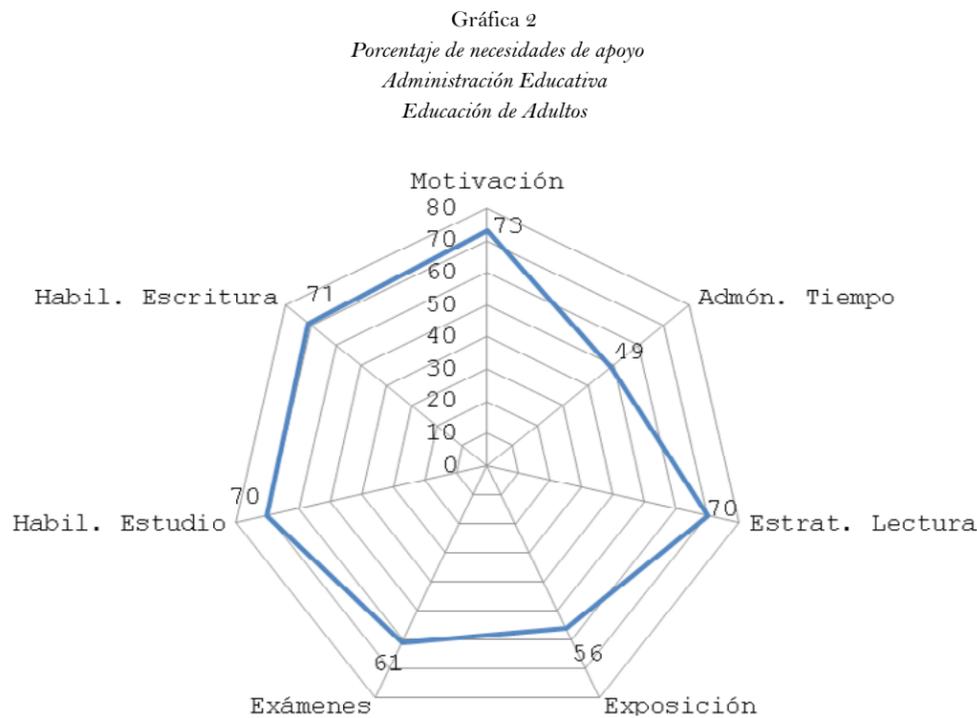
Administración educativa

Respecto a las necesidades de apoyo de esta licenciatura vemos en la gráfica 2 que corresponden a: motivación, estrategias para la escritura, habilidades para el estudio y estrategias para la lectura.

En torno a las necesidades específicas para la motivación encontramos que los principales problemas se ubican en el poco interés por ampliar conocimientos (97%) y el poco gusto por aprender (89%). En cuanto a las estrategias para la escritura no hay un cuidado en la presentación de sus trabajos escritos (90%), así como tampoco en la secuencia de ideas cuando redactan (81%).

Respecto a las habilidades para el estudio los focos de atención se encuentran en: dificultades en el uso de la calculadora (86%) y el poco uso de esquemas (79%).

En lo que se refiere a las estrategias para la lectura se encontró que no consultan dudas (97%) y no hacen uso del repaso para su comprensión (70%).



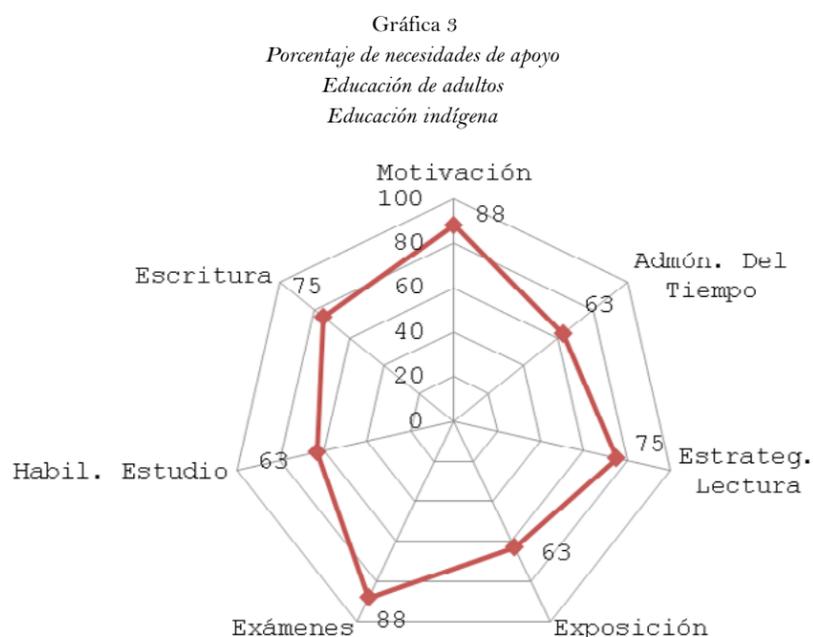
En la gráfica 3 podemos observar que los problemas se ubican en las categorías: motivación, presentación de exámenes, estrategias para la lectura y habilidades para la escritura.

En cuanto a la motivación existen puntos fuertes que tomar en cuenta, ya que el gusto por aprender y el compromiso hacia el estudio reportaron necesidades al 100%.

Los estudiantes tienen serias dificultades básicas en lo que atañe a las habilidades para los exámenes debido principalmente a que no descansan antes de presentar un examen, no tienen dominio sobre el tema a examinar, se preparan apenas el día anterior al examen, se ponen nerviosos ante un examen oral, no se concentran y al final de examen no revisan sus respuestas. Todo lo anterior se ubicó en el 100%.

Respecto a las estrategias para la lectura encontramos que los estudiantes no elaboran preguntas, no consultan dudas y existe una deficiencia fuerte en el repaso. En todos estos indicadores se obtuvo el 100%.

Los resultados anteriores se reflejan, por tanto, en los problemas encontrados en las habilidades para la escritura, ya que los estudiantes reportan que no elaboran borradores para realizar sus escritos (88%), dando como consecuencia el poco cuidado en la secuencia de ideas (88%) y en el estilo de redacción (100%).



En la gráfica 4 se advierte que los principales problemas para los estudiantes de esta licenciatura son: motivación, habilidades para el estudio, estrategias para la lectura y para la escritura.

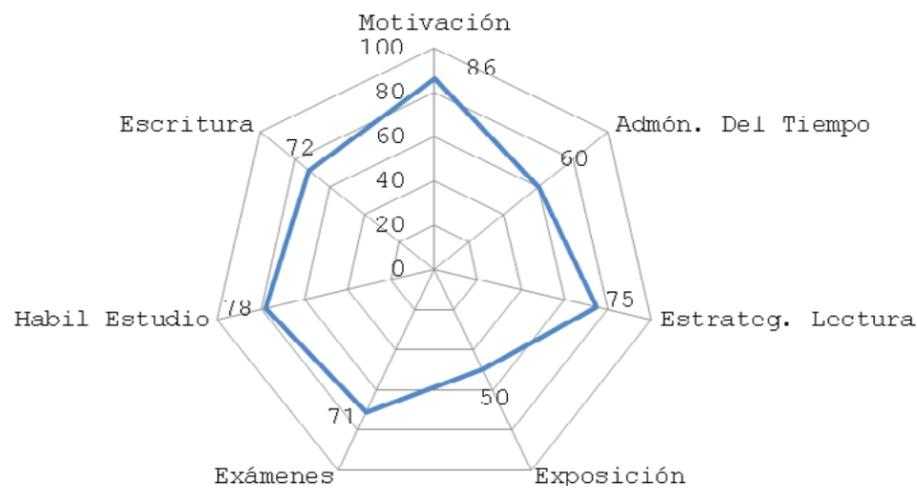
En cuanto a la motivación se encontró que sienten presión para el estudio y no estudian para ampliar conocimientos, por tanto no tienen interés en acumular más conocimientos. Todos estos indicadores obtuvieron una necesidad de apoyo en 96%.

Las principales dificultades que señalan tener los estudiantes en la categoría de habilidades para el estudio son en torno al uso de la calculadora (93%), así como en la elaboración de mapas conceptuales y uso de esquemas. Estos últimos representaron 89%.

Se encontró que en las estrategias para la lectura tienen problemas para la consulta de dudas (89%) y en el uso del diccionario (82%).

En habilidades para la escritura los hallazgos nos muestran que las dificultades se ubican en el poco cuidado en la presentación de trabajos escritos (93%), que se refleja en el poco uso de borradores y descuido en el estilo de redacción; en estos dos últimos obtuvimos 89%.

Gráfica 4
Porcentaje de necesidades de apoyo
Educación indígena



Pedagogía

Los estudiantes de la carrera de Pedagogía presentan problemas en las categorías de motivación, estrategias para la lectura, así como en las habilidades para el estudio y la escritura, como se observa en la gráfica 5.

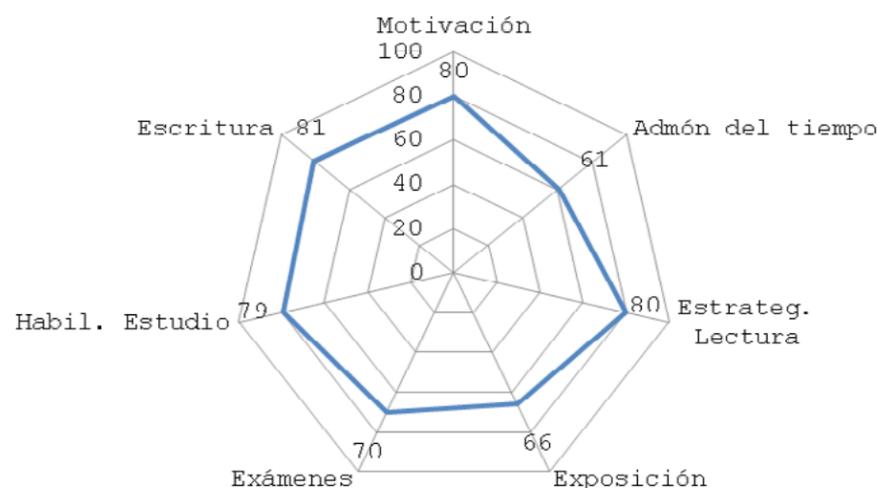
La falta de interés por ampliar conocimientos (95%) se refleja en el poco gusto por aprender (92%). Son dos de los problemas principales en cuanto a la motivación para el estudio.

En las estrategias para la lectura encontramos que no consultan dudas (9%) y tampoco elaboran resúmenes (79%).

En relación con las habilidades de estudio hallamos dificultad en el uso de la calculadora (90%) y de paquetería computacional como office(76%).

Por último, los indicadores más altos en cuanto a las habilidades para la escritura los ubicamos en el cuidado de la presentación de sus escritos (96%) así como en el estilo de redacción (86%) y el poco cuidado en la secuencia de ideas cuando se redacta (85%).

Gráfica 5
Porcentaje de necesidades de apoyo
Pedagogía



Psicología educativa

Los problemas están localizados en los estudiantes de esta carrera y se observaron en las categorías de: motivación para el estudio, estrategias para la lectura, y habilidades para el estudio y para la escritura (gráfica 6).

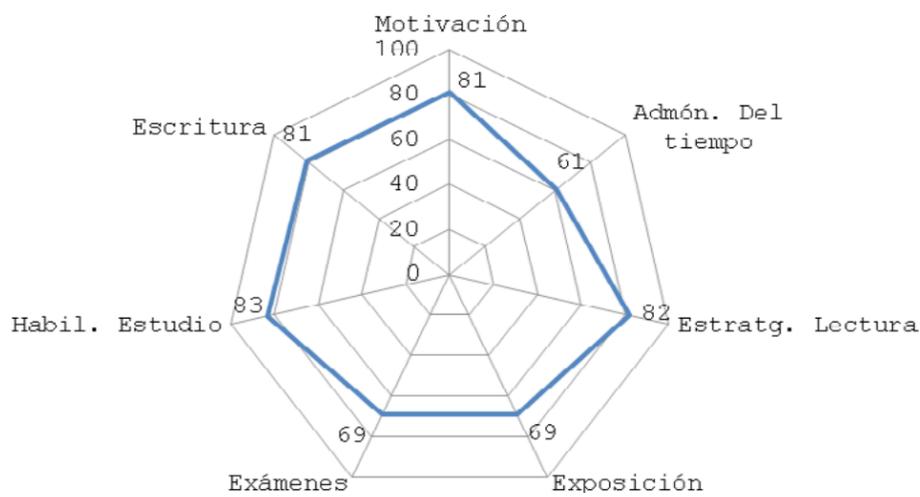
En relación con la motivación, los puntos de preocupación se localizan en el poco interés para ampliar conocimientos (95%) y el gusto por aprender (90%).

Los indicadores que reportan los porcentajes más altos en la categoría estrategias para la lectura fueron: la poca consulta de dudas (94%) como la poca elaboración de resúmenes (77%) para una mejor comprensión.

La elaboración de mapas conceptuales y el uso de esquemas significan dos de los problemas más significativos dentro de la categoría de habilidades para el estudio. En ambos indicadores esto representó 80%.

En cuanto a las necesidades de apoyo dentro de la categoría de habilidades de escritura encontramos que los estudiantes presentan serias deficiencias respecto al cuidado en la presentación de sus textos escritos (94%) y el cuidado en la secuencia de las ideas (87%).

Gráfica 6
Porcentaje de necesidades de apoyo
Psicología educativa



Sociología de la educación

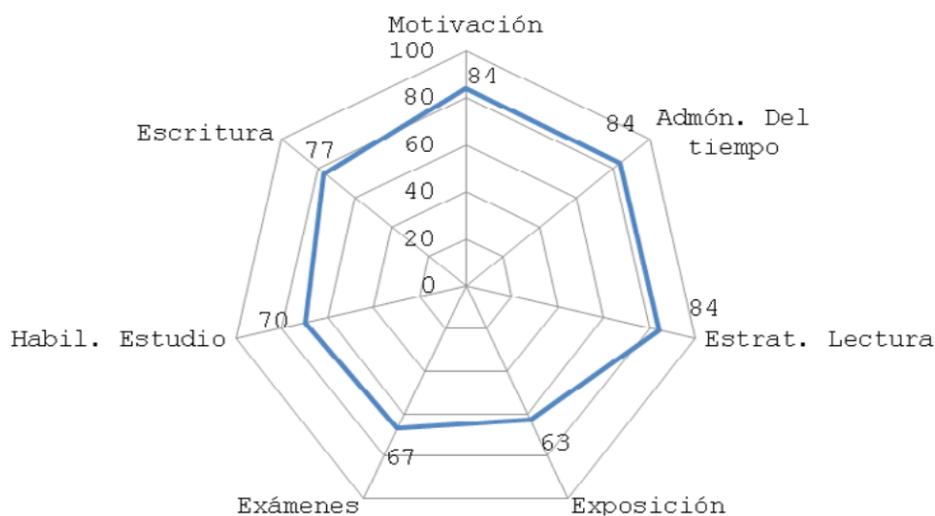
Las necesidades de apoyo más relevantes para los estudiantes se localizan en motivación para el estudio, administración del tiempo y estrategias para la lectura (Gráfica 7).

El poco interés por ampliar conocimientos (98%) y el poco gusto por aprender (91%), fueron dos de los problemas más serios que se ubicaron respecto a la motivación para el estudio.

Estos resultados son acordes, por tanto, con las dificultades encontradas en relación con la administración del tiempo debido a que los estudiantes realizan sus actividades escolares a última hora (98%), así como en relación con la poca distribución del tiempo que hacen entre el estudio de las diferentes materias, además de que cuando estudian no realizan periodos de descanso. Estos dos últimos indicadores representaron 97%.

En cuanto a las estrategias para la lectura, los problemas detectados fueron: poco uso de la consulta de dudas (97%), ausencia de notas para una mejor comprensión (79%), lo que da como consecuencia que no se elaboren resúmenes (77%) ni repastos de la lectura (77%).

Gráfica 7
Porcentaje de necesidades de apoyo



A través de los resultados que se obtuvieron en este análisis de las necesidades de apoyo académico se identificaron temas a incluir en el Programa de mejora que sirva como estrategia para resolver las problemáticas detectadas.

Apoyos implementados

En una primera fase del Programa de Mejora se organizaron cursos-talleres que impactaran en toda la comunidad estudiantil. Esto se hizo bajo los siguientes lineamientos:

1. Se ofreció a los estudiantes herramientas que consideramos transversales para su desempeño escolar, independientemente de la carrera que estuvieran cursando.
2. Duración máxima de 20 horas.
3. Se eligió un abanico de posibilidades en diferentes áreas.
4. No se evaluó a través de una calificación.

Los cursos-talleres tenían entonces un propósito: atender las necesidades de los estudiantes y potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y afectivas, dado que la representación de las necesidades y competencias está condicionada por los éxitos y fracasos obtenidos por el estudiante y las fuentes internas que les atribuyan a ellos, lo cual tiene que ver con el autoconcepto académico y con la motivación intrínseca.¹⁷

Bajo las premisas y los objetivos planteados, los cursos-talleres se centraron en atender las problemáticas detectadas en el estudio realizado, así como en las necesidades manifestadas por los tutores al realizar su acción tutorial. De esta forma se desarrollaron dos grandes áreas de atención: a) cognitiva, y b) afectivo conductual.

17 Herbert. W Marsh, Casual ordering of academia self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis, Journal of Educational Psychology, 82, 1990, pp. 646-656.

En el área cognitiva se han ofrecido cursos-talleres en diversas temáticas como se puede observar en el siguiente cuadro 1.¹⁸

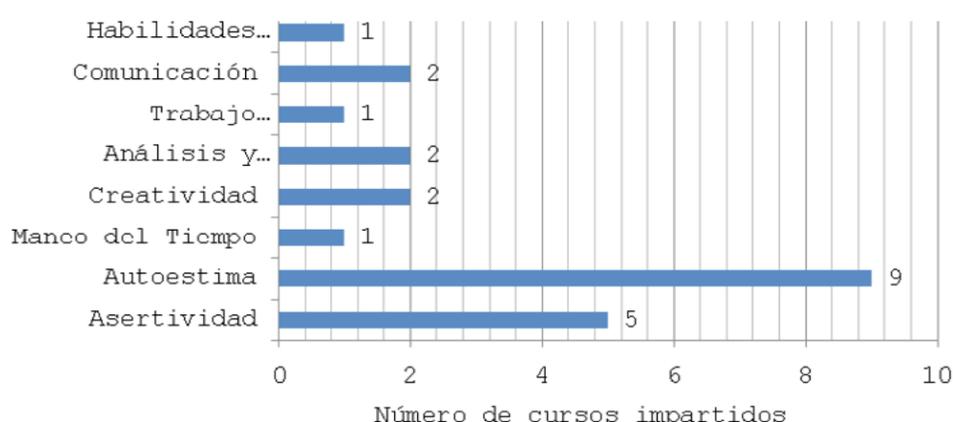
Cuadro 1
Cursos-talleres impartidos de 2006 a junio de 2008

ÁREA COGNITIVA	Núm. de
Lectura rápida	
Técnicas y estrategias de estudio	
Redacción	
Matemáticas	
Búsqueda de información	
Aprender a aprender	
Mapas mentales y conceptuales	
Claves para la lectura y la escritura en el desempeño académico	
Recursos para elaborar un proyecto de titulación	
Cómo elaborar exposiciones públicas	
Excel	
Power Point	
Dinámicas grupales	
Estadística	

Como se puede observar la mayor cantidad de cursos-talleres que se han impartido fueron: Redacción, Técnicas y estrategias de estudio, Estadística, Power Point y Recursos para elaborar proyectos de titulación.

Del área afectivo-conductual se ofrecieron los cursos- talleres que muestra la siguiente gráfica 8.

Gráfica 8
Afectivo-conductual



Los cursos-talleres más demandados, como puede observarse en la gráfica 8 han sido Autoestima y Asertividad, lo cual confirma la importancia de atender el desarrollo de habilidades cognitivas como el desarrollo social y afectivo de los estudiantes.

Estos datos nos muestran que las demandas y las preferencias de los estudiantes coinciden con las necesidades detectadas de apoyo académico y afectivo.

Conforme a la distribución de estudiantes por licenciatura, como es de esperarse, la mayor cantidad de solicitudes se concentran en las licenciaturas de más demanda que ofrece la UPN (Psicología educativa y Pedagogía) y de ellas, la que más demanda el servicio y asiste a estos cursos son los estudiantes de Pedagogía.

Podemos señalar que estos cursos-talleres han logrado el objetivo de atender las necesidades de los estudiantes dado que principalmente solicitaron cursos referidos a las exigencias que las carreras les imponen. En el caso del área cognoscitiva, como mencionamos, fueron Redacción, Técnicas y estrategias de estudio, Estadística, Power Point y Recursos para elaborar proyectos de investigación. En el área afectivo-conductual fueron Autoestima y Asertividad. Tales resultados revelan la pertinencia de estos cursos-talleres en virtud de que corresponden a las necesidades detectadas en el análisis de las necesidades de apoyo académico que describimos en el punto 2.

Con la finalidad de ir monitoreando la pertinencia de los cursos, al término de cada uno se realizó una evaluación cualitativa por parte de los estudiantes y los tutores. En general, en estas evaluaciones, la queja fue que los cursos eran muy breves y que debería ampliarse el tiempo de realización. Esto nos indica que los cursos fueron de interés y gustaron, y que, ciertamente cubrieron alguna necesidad.

Por su parte los tutores que impartieron los cursos, usualmente evaluaron con calificaciones muy buenas los materiales, las actividades realizadas y la organización. En esta evaluación se pidieron sugerencias para futuros cursos y se propusieron más de 80 diferentes.

Existe una buena aceptación de los cursos-talleres, que han logrado generar interés y que atienden algunas de las necesidades de los estudiantes en formación.

Por otro lado, la evaluación que hicieron los tutores respecto a los cursos-talleres fue buena, enfatizando el interés en los mismos de los propios estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto podemos afirmar que los cursos-talleres constituyen un programa de mejora que nos parece exitoso por diversos factores. Uno de los factores que han marcado tal éxito tiene que ver con la libertad de elegir, tanto de tutores como de estudiantes. Esto es, la disposición de los tutores expresada en el entusiasmo por preparar y diseñar sus cursos-talleres, al parecer, se refleja en dinámicas diversas y novedosas que aplicaron en sus cursos. Esto hace una combinación entre la disposición y la elección de los estudiantes que se expresó en la inversión de tiempo extra a sus actividades cotidianas y el entusiasmo que reportan los tutores durante la realización de los cursos-taller. Otro factor importante es que no hay una "calificación", sino solamente la búsqueda de la satisfacción de necesidades.

La creatividad que permea estos cursos-talleres en cuanto a las diferentes formas, dinámicas y técnicas de enseñanza-aprendizaje, han hecho de este eje de intervención un buen programa de mejora en tres sentidos: para apoyar la transición de la acumulación de conocimientos a un desarrollo de habilidades y capacidades que le son requeridas al estudiante en un contexto cambiante como el que ahora tenemos; porque si el aprendizaje es un proceso activo y personal, como dice Ausubel,¹⁹ el material que ofrecen estos cursos

18 El periodo de estos datos son de 2006 a junio de 2008.

19 Cfr., David Ausubel, Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo, México, Trillas, 2a ed. 1983, 623 pp.

es potencialmente significativo dado que establece relaciones sustantivas entre necesidad y elección; y porque las temáticas ofrecidas les parecen relevantes y existe disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual hace de este eje de intervención un enfoque estratégico, dado que existe implicación del estudiante en tareas que exigen la participación en el curso-taller que ha elegido, en donde el móvil no es una imposición externa, sino una atención a sus necesidades e intereses.

El último, porque los contenidos que se ofrecen en estos cursos-talleres pueden estar actuando como organizadores previos que sirven comomarcos de referencia²⁰ de los aprendizajes de nuevos conceptos y relaciones; y en este sentido potencian la organización cognitiva.

Finalmente, como dice Rogers,²¹ una persona aprende aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o el desarrollo de la estructura de sí misma. El aprendizaje auto-descubierto que surge del análisis de las propias experiencias, de las propias interrogantes y necesidades, constituye el núcleo del aprendizaje y coadyuva a la comprensión de su experiencia.

Este ensayo da cuenta de cómo, desde una política educativa nacional para las instituciones de educación superior, en este caso la tutoría, se puede coadyuvar al apoyo y mejora de las habilidades para el estudio durante la etapa de formación profesional a través de la investigación dirigida a implementar acciones que, por un lado, den respuesta a los requerimientos de la política, pero que al mismo tiempo reconozcan las necesidades concretas de los estudiantes a los que se atiende.

Anexo 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Programa Institucional de Tutorías
Estudios sobre la Universidad Pedagógica Nacional
INVENTARIO DE HABILIDADES PARA EL ESTUDIO

El cuestionario tiene la finalidad de realizar un diagnóstico sobre necesidades académicas de los estudiantes de segundo semestre de las diferentes carreras que imparte nuestra institución.

Escribe tu número de matrícula: _____

Subraya tu género: Femenino Masculino

Señala la carrera que estudias:

- a) Administración educativa
- b) Educación indígena
- c) Sociología de la educación
- d) Educación de adultos
- e) Psicología educativa
- f) Pedagogía

Coloca una cruz en el turno en que estudias:

Matutino () Vespertino () Mixto ()

A continuación se te presentan algunas frases referidas a distintas estrategias y técnicas de estudios que utiliza un estudiante universitario durante su trayectoria escolar.

Lee con cuidado cada una de las frases, y decídetete por SÍ o NO. Es importante que no dejes de contestar ninguna pregunta. Procura ser sincero(a) y no intentes agradar, lo que nos importa es conocer tus estrategias y técnicas de estudio.

²⁰ Cfr., Noel Entwistle, La comprensión del aprendizaje en el aula, Barcelona, Paidós, 1988, 136 pp.

²¹ Cfr., Carl R. Rogers, El proceso de convertirse en persona, Buenos Aires, Paidós, 1990, 356 pp.

NUM.	PREGUNTA	SI	NO
1	Me siento presionado(a) y por eso estudio.		
2	Estudio todos los días por lo menos una hora.		
3	Reviso los apartados más importantes antes de empezar el estudio.		
4	Planeo con cuidado y tiempo una exposición.		
5	Procuró estar descansado(a), tranquilo(a) antes de presentar un examen.		
6	Sé hacer mapas conceptuales.		
7	Se me dificulta redactar mis trabajos.		
8	Estudio por el gusto de aprender cosas nuevas.		
9	Distribuyo mi tiempo de estudio entre las distintas asignaturas.		
10	Cuando leo evito formularme preguntas.		
11	Considero el tiempo que voy a invertir en mi exposición.		
12	Antes de presentar un examen tengo dominio del tema.		
13	Elaboro esquemas o cuadros sinópticos para estudiar.		
14	Hago borradores antes de la redacción final.		
15	Estudio poco porque no tengo ganas y me aburro.		
16	Antes de empezar a estudiar reúno todo el material que voy a utilizar.		
17	Subrayo la lectura aun sin entender lo importante.		
18	Busco material novedoso para mis exposiciones.		
19	Me preparo para hacer un examen el día anterior.		
20	Se me dificulta encontrar el material que necesito en la biblioteca.		
21	Uso fichas bibliográficas o apuntes para redactar mis trabajos.		
22	Estudio porque me interesa ampliar mis conocimientos.		
23	Llevo una agenda de las actividades escolares que tengo por realizar.		
24	Me cuesta trabajo subrayar las ideas fundamentales de un texto o lectura.		
25	Al exponer solamente repito lo que dice el autor.		
26	Cuando presento exámenes, leo muy bien las instrucciones antes de empezar a contestar.		
27	Se me dificulta encontrar información en páginas de internet.		
28	Cuido la presentación de mis trabajos (redacción, márgenes, ortografía, etcétera).		
29	Cuando no me atrae lo que aprendo, lo abandono.		
30	Me resulta difícil llevar a la práctica los planes que hago para estudiar.		
31	Escribo los datos difíciles de recordar al margen de la lectura.		
32	Cuando expongo en equipo repartimos el tema por incisos o por número de hojas.		
33	En un examen escrito, primero contesto lo que sé muy bien.		
34	Se me dificulta usar la calculadora para materias relacionadas con matemáticas.		
35	Con frecuencia se me olvida anexar a mis trabajos la bibliografía utilizada.		
36	Creo que tengo compromiso firme para estudiar.		
37	Intercalo breves descansos en mi tiempo de estudio.		
38	Me da flojera consultar el diccionario cuando encuentro palabras que no entiendo.		
39	Elaboro el material de exposición, repitiendo exactamente lo que dice el texto.		
40	Tengo dificultad para elaborar exámenes tipo ensayo.		
41	Uso con facilidad los paquetes computacionales como Word, Excel o Power Point.		
42	Se me dificulta incorporar en mis redacciones notas a pie de página.		
43	Sé cómo hacer del estudio una actividad estimulante y atractiva.		
44	Estudio mejor bajo presión que cuando tengo mucho tiempo.		
45	Cuando tengo dudas, vuelvo a leer para que me quede claro.		
46	Me siento nervioso(a) cuando expongo ante un grupo.		
47	Antes de contestar una pregunta tipo ensayo, hago mentalmente o por escrito un esquema de los puntos principales.		
48	Desconozco cómo hacer mapas mentales.		
49	Verifico la secuencia lógica entre las ideas redactadas.		
50	Aunque alguna asignatura no me guste la estudio con esfuerzo.		
51	Permanezco una hora seguida estudiando, sin interrumpir.		
52	Me autoexaminó sobre lo que leo para asegurarme de que voy entendiendo.		
53	Miro al grupo cuando expongo.		
54	Me pongo nervioso(a) ante un examen oral.		
55	Cuando hago un esquema utilizo pocas palabras para destacar lo importante.		
56	Me preocupo por el estilo de redacción.		
57	Estoy satisfecho con mi forma de estudiar.		
58	Dejo para última hora lo que tengo que hacer o estudiar.		
59	Anoto con mis propias palabras, al margen de la lectura, los aspectos más importantes.		
60	Concluyo con los puntos más importantes del tema de mi exposición.		
61	Entrego mi examen sin revisar mis respuestas.		
62	Uso palabras clave para delimitar mi búsqueda de información.		
63	Leo en voz alta lo que he redactado.		
64	Me afecta que se critique mi rendimiento académico.		
65	Me resulta difícil cumplir con las fechas de entrega que me solicitan los maestros.		
66	Me cuesta trabajo hacer resúmenes de mis lecturas.		
67	Pongo ejemplos para aclarar el contenido de mi exposición.		
68	Me cuesta trabajo concentrarme cuando estoy presentando un examen.		
69	Al tomar apuntes anoto todo lo que dice el profesor o mis compañeros.		
70	Inicio mi redacción sin antes hacer un guión o esquema.		

Introducción y marco teórico

Motivo de deserción escolar y de escasa titulación es la precaria competencia de la producción textual/discursiva de los estudiantes universitarios, incluyendo los de posgrado. Es recurrente afirmar que la causa principal de esta problemática radica en las deficiencias en la formación de alumnos económicamente deprimidos o que asistieron a escuelas ubicadas en zonas marginales. Las soluciones a este problema en primera instancia pueden consistir en negarles a los estudiantes la entrada a la institución, reprobarlos ya estando dentro de ella o aconsejarles tomar cursos de redacción remediales. Con esta manera de entender el problema, sus orígenes y soluciones hay una serie de supuestos que es necesario revisar.

Por una parte, la escritura de textos en el medio universitario y académico: “trabajos”, artículos, ensayos, libros, tesis, etc., es considerada una tarea difícil que requiere del manejo de las propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión, y por la otra, también demanda la competencia en la lectura y la argumentación para construir y sostener un punto de vista propio.

En efecto, en el contexto universitario la comprensión y producción de textos argumentativos coherentes es tarea de gran importancia para que el estudiante universitario se involucre de manera significativa en una serie de discusiones académicas continuas con textos, teorías y conceptos para la comprensión de los fenómenos sociales, de su vida académica y para el logro de su desarrollo personal.²

Desde una perspectiva teórica del análisis del discurso,³ en este artículo presento un análisis de las producciones argumentativas escritas por estudiantes del Ciclo Básico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) que es parte de un trabajo mayor. Del análisis se desprende que es limitado pensar y construir el problema de la competencia textual/discursiva como un asunto de falta de dominio del discurso escrito, ya que estos textos no son sólo producto de una competencia lingüística en los sujetos, sino resultado de un conjunto de condiciones de producción que abarcan formaciones sociales, ideológicas e imaginarias que van más allá de los sujetos y que frecuentemente establece la misma institución.

Para analizar la argumentación y por ser los métodos idóneos para el análisis de este universo discursivo nos basamos en el andamiaje teórico-metodológico de la Escuela Francesa del Análisis Discurso,⁴ concretamente en las categorías de formación social, ideológica, discursiva y formaciones imaginarias propuestas por Michel Pêcheux; en Jean Blaise Grize, de la Escuela de Nêuchatel, con su teoría constructivista teórico—metodológica de la cual hemos tomado algunas nociones para el análisis de la argumentación; y en Catherine Kerbrat-Orecchioni y sus aportaciones al análisis de las competencias y la enunciación; todas ellas enriquecidas desde la perspectiva de las investigaciones de Julieta Haidar,⁵ quien ha hecho una revisión exhaustiva respecto a la producción semiótico-discursiva y además ha hecho aportes teórico-metodológicos interesantes.

El universo de esta investigación tiene recortes metodológicos de dos tipos: espacial y temporal. En cuanto su ubicación espacial los trabajos citados pertenecen a estudiantes que cursaron la materia del ciclo básico Lenguaje y pensamiento III: el discurso argumentativo, en el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el plantel de San Lorenzo Tezonco, en la Delegación Iztapalapa, al oriente del Distrito Federal.⁶ En cuanto a la delimitación en el tiempo, el corpus seleccionado corresponde a estudiantes que cursaron este curso-taller durante los años 2006 y 2007, quienes presentaron un texto argumentativo con el fin de certificar⁷ la materia.

Para fines analíticos, este trabajo se divide en cuatro apartados que han surgido a partir de las temáticas condensadas en el siguiente cuadro correspondiente al Modelo Analítico General ⁸:

¹ Maestra en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Profesora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

FUENTES CONSULTADAS

² Las macro-operaciones discursivas son: la demostración, la descripción, la narración y la argumentación. En un discurso, cualquiera que sea la índole, pueden encontrarse más de una aunque los textos se clasifican por la que predomina.

³ La Escuela Francesa de Análisis del Discurso (Pêcheux, 1978; Grize, 1982; Kerbrat-Orecchioni, 1993) reconoce el efecto ideológico del discurso entre otros aspectos

⁴ Cfr., Julieta Haidar, “Torbellino pasional de los argumentos”, Debate CEU-Rectoría, México, UNAM, 2006.

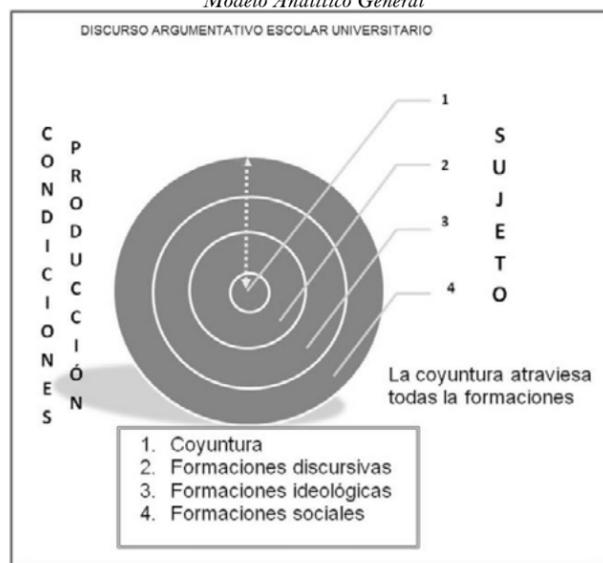
⁵ Idem

⁶ Las materias del área de Lenguaje y Pensamiento son tres y se imparten en los primeros tres semestres de las carreras del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales (CHYCS).

⁷ Término usado para aprobar una materia.

⁸ Este modelo lo tomamos de las aportaciones teórico-metodológicas de Julieta Haidar, “Torbellino...” Op. Cit.

Cuadro 1

Modelo Analítico General

- Condiciones de producción y formaciones sociales.
- Formaciones ideológicas e imaginarias.
- Formaciones discursivas.
- J. B. Grize y su propuesta de análisis argumentativo.

1. Condiciones de producción y formaciones sociales

Las formaciones sociales dan cuenta de las condiciones de producción no lingüísticas del discurso como la emergencia en la UACM, una institución pública de educación superior que aparece en una coyuntura determinada. Durante este periodo coyuntural y estructural, el país es gobernado por un presidente proveniente de las filas del partido conservador Acción Nacional (PAN), resultado de un proceso democratizador que ya se venía desarrollando desde el mandato de Ernesto Zedillo y que llega a su culminación con la llamada presidencia de la alternancia, mientras que por primera vez en la Ciudad de México un partido distinto del PRI gobierna la capital del país.

Es en este contexto que la ciudad adquiere un carácter hasta cierto punto contestatario en contraposición al Estado y las demandas ciudadanas de sus habitantes serán manifestadas más que nunca en las calles, en espacios abiertos y públicos; este carácter alternativo se acentúa a partir de las elecciones de 2006; cuando el candidato del PRD no llegó a la Presidencia constituyó un proceso que desemboca en un gobierno ligado a la ilegitimidad y a un sentimiento de pérdida dentro de diversos sectores que incluye al universitario.

Así, por decreto de Andrés Manuel López Obrador, jefe de Gobierno del Distrito Federal, el 26 de abril de 2001 la Universidad de la Ciudad de México (UCM) se creó como un organismo público descentralizado. Esta institución comenzó sus labores en septiembre del mismo año y el 6 de enero de 2005 se le otorga por ley la autonomía para convertirse en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Por último, Lenguaje y pensamiento es una de las áreas que conforman el ciclo básico⁹ del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y fue estructurada en tres semestres. Su finalidad es la enseñanza y la práctica de la escritura de distintos tipos de textos. Es en este marco que los estudiantes del tercer semestre deben escribir un texto argumentativo de una extensión determinada (entre seis y siete cuartillas) como requisito para certificar o acreditar la materia.

Este trabajo es la culminación de un semestre de lectura y escritura de textos, en el que de acuerdo con los propósitos del programa los estudiantes adquieren las herramientas fundamentales para la composición de un texto argumentativo. Los requerimientos necesarios para la certificación de la materia son: la disposición adecuada del texto (introducción, desarrollo y conclusión), la explicitación de una tesis o punto de vista y la inclusión de argumentos que la sustenten. Es decir, el estudiante debe presentar un texto en el que muestre sus habilidades argumentativas y sus competencias lingüísticas; además de efectuar una pequeña investigación basada en un mínimo de cinco fuentes bibliográficas de las cuales tres son obligatorias y seleccionadas por el profesor y dos son elegidas por el estudiante de acuerdo con el tema sobre el que ha decidido investigar y argumentar.

Esta asignación es una "tarea escolar" para certificar la materia bajo condiciones hasta cierto punto impuestas por el profesor; de algún modo es una puesta en escena, un escenario. Hablar de la situación discursiva es determinarla como una relación de comunicación pedagógica¹⁰ desigual entre el profesor, los estudiantes y sus competencias lingüísticas.

Para la UACM el proceso de certificación es piedra angular de su proyecto pues se considera parte fundamental del aprendizaje y no sólo un instrumento que da cuenta de resultados. La razón de ser de esto es que el proyecto de la UACM concibe la certificación de los conocimientos como un proceso independiente del aprendizaje. Sus propósitos son diagnosticar los conocimientos y habilidades iniciales (evaluación diagnóstica), constatar los avances de los estudiantes (evaluación formativa), y demostrar la apropiación de los conocimientos mínimos requeridos de la materia para certificarla (evaluación para certificar o certificación).

Consecuentemente, en este trabajo consideramos el proceso de certificación como la última de las condiciones de producción que identificamos y que impactan no sólo la producción de estos textos, sino también la circulación y recepción de los mismos. Por la tanto, podemos concluir que las condiciones de producción (CP), de circulación (CC) y de recepción (CR), representan una categoría analítica, una herramienta para construir un modelo operativo y aplicarlo a la argumentación, puesto que consideran la dimensión socio-histórica del discurso y al hacerlo, además de ser analizados en sí mismos los discursos argumentativos se comprenden en su plena dimensión social y en su contexto, condición que permite la reconstrucción del sentido del texto.

Recapitulando, las condiciones de producción que dieron lugar a la producción de textos argumentativos de los estudiantes de la UACM son las siguientes:

- La consolidación del partido de la Revolución Democrática (PRD) como segunda fuerza política en el país y la primera en la Ciudad de México.
- El surgimiento de la Universidad de la Ciudad de México (UCM), como consecuencia de esta coyuntura.
- La materia de Lenguaje y pensamiento III en el contexto de la currícula de la UACM.
- El proceso de certificación de la materia de Lenguaje y pensamiento III: el discurso argumentativo.

2. Formaciones ideológicas e imaginarias

⁹ Lo constituyen los primeros tres semestres de las carreras del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Las otras tres materias que lo conforman son: Estudios sociales e históricos, Cultura científica y humanística e Idiomas.

¹⁰ Cfr., Pierre Bourdieu, La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (J. Melendres y M. Subirats, trad.), Fontamara, México, 2005.

Por formación ideológica entendemos los aparatos o instituciones en términos de Althusser, pero también se entiende como hegemonía¹¹ (las formaciones ideológicas hallan su materialidad en las prácticas discursivas que desarrollamos más adelante).

Hasta 1997 la Ciudad de México fue un espacio de poder para la Presidencia de la República. Sin embargo, las crisis económicas de la década de los ochenta dejaron desempleo y pobreza. En este escenario la ciudad, espacio socio-urbano, aparece más sensible a la pugna entre la globalización neoliberal y la defensa local, fuerzas que serán confrontadas en esta coyuntura ideológica.¹²

Este “horizonte ideológico” defiende, al menos en la Ciudad de México, la participación del Gobierno del D.F. en los sectores que considera estratégicos, como el energético y el de comunicaciones, y le otorga un papel preponderante en lo que se refiere a política social, como ya se ha mencionado. Asimismo, se pronuncia por una educación laica y gratuita en todos los niveles y se autonombra vocero de las demandas nacionales de ayuda económica a los sectores más desfavorecidos: mujeres, ancianos, estudiantes, indígenas y discapacitados de escasos recursos. A estos temas se han agregado recientemente otros como la violencia contra la mujer, los derechos de los pueblos, la desaparición de las lenguas indígenas, los derechos de los homosexuales y las minorías y todos los que de alguna manera reivindican el derecho a ser y actuar diferente.

En consecuencia, la Universidad al erigirse como un aparato hegemónico, como toda una maquinaria ideológica, establece sus formas de argumentar, las ideas que se validan y los respaldos o argumentos de autoridad que las sustentan. Siguiendo a Althusser afirmamos que los aparatos ideológicos como la familia, la escuela, la iglesia y los medios masivos de comunicación, así como los aparatos políticos, culturales, sindicales y jurídicos ejercen poder sobre los sujetos, en este caso sobre los estudiantes universitarios.

En suma, la UACM sustenta como base ideológica de su proyecto la convicción de que el sistema educativo en nuestro país ha funcionado en muchos casos como un instrumento de exclusión y reproducción¹³ de las diferencias sociales, y con base en esto presenta una propuesta diferente de las que presentan otras instituciones públicas de educación superior de la ciudad y del país, una propuesta explícitamente incluyente sobre todo en lo que concierne al ingreso sin restricciones, a la flexibilidad de los estudios, al proceso de certificación o acreditación de las materias, así como al lugar en donde se ubican las sedes, que contempla las zonas más marginadas de la ciudad por considerar que el éxito o el fracaso en los procesos de ingreso a las universidades ha estado condicionado al factor económico.

Los trabajos que presentaron los estudiantes para certificar se desarrollaron alrededor de los siguientes temas u objetos discursivos: indigenismo, violencia contra la mujer y desaparición de lenguas indígenas. Estos temas fueron seleccionados por los docentes y los estudiantes y reflejan un “dispositivo cultural”. Además, son temas “generativos” como los clasifica el pedagogo Ira Shor, pues nacen de la cultura del estudiante, representan emoción y significado y agregan discusión crítica sobre temas ya conocidos por ellos.

En efecto, el tema, tópico u objeto discursivo no se origina de la nada, se selecciona entre los “discursos disponibles”, es producto de una coyuntura, está profundamente predeterminado por las prácticas sociales y se marca particularmente en la argumentación porque la coyuntura obliga a hablar de algo e impide hablar de otras cosas.¹⁴

En cuanto al sujeto y sus formaciones imaginarias, Pêcheux establece que el sujeto del discurso se hace una representación de sí mismo (A), del receptor del discurso (B) y del tema del que habla (R), así como de las relaciones que se establecen en una situación concreta entre estos elementos; y que estas representaciones, que el autor denomina formaciones imaginarias, se materializan a su vez en formaciones discursivas que imponen restricciones al discurso del emisor.

Esta propuesta presupone que un discurso se pronuncia siempre desde ciertas condiciones de producción, esto es desde determinados lugares en una formación social que en los procesos discursivos se materializa en formaciones imaginarias. Éstas atañen a la competencia cultural de los estudiantes pues éstos escriben en función de la imagen que el receptor se hace de ellos.

Por ejemplo, las fuentes o la bibliografía funcionan como una estrategia argumentativa, una validación y una legitimación que otorga credibilidad al escrito pues remiten a un léxico especializado y a una terminología que es resultado de la lectura de fuentes requeridas como base de sus argumentaciones. Asimismo, la lectura e incorporación de las fuentes, pretende ratificar los valores del grupo y sobre todo acortar la distancia entre el emisor/estudiante y el receptor/maestro.

En consecuencia, la formación imaginaria del estudiante sobre el maestro es desde luego una que presupone que el maestro ostenta todo el poder, legitimado por la institución pero sobre todo por la posesión del conocimiento, de incidir en la vida académica del estudiante de una manera más o menos discrecional.

3. Formaciones discursivas

Para poder contextualizar adecuadamente las producciones discursivas que analizamos seguimos a Catherine Kerbrat-Orecchioni, cuando establece que el emisor no elige libremente el léxico o las estructuras sintácticas de su discurso, sino que existen limitaciones suplementarias que restringen sus posibilidades de elección y que dependen de los siguientes factores: a) las condiciones concretas de la comunicación y b) las restricciones temáticas y retóricas, es decir las restricciones de género.

En cuanto a la competencia lingüística que se vincula a la gramática y a la sintaxis los estudiantes enfrentan restricciones importantes en el conocimiento y uso de la lengua, tanto en la comprensión lectora para interpretar las lecturas que integran la bibliografía, como para producir los textos argumentativos ya que de acuerdo con investigaciones al respecto, la “estructura analítica” del ensayo requiere un conocimiento amplio de la materia objeto de la argumentación que ayude a mirarla desde diferentes puntos de vista,¹⁵ asimismo en cuanto a las competencias no lingüísticas; es decir en las competencias culturales o enciclopédicas, así como en las ideológicas, también se acentúan las limitaciones originadas por la naturaleza de los textos analizados y las condiciones en que han sido producidos. Pierre Bourdieu¹⁶ también se manifiesta en este sentido: “la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas sean lógicas o estéticas depende en gran parte de la competencia de la lengua transmitida por la familia”.

Por lo tanto, los discursos deben vincular las siguientes competencias: lingüística, enciclopédica, lógica y retórico-pragmática;¹⁷ en otras palabras, deben presentar para su comprensión reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, ser coherentes y cohesionados, asimismo presentar una tesis o punto de vista explícito sobre un determinado tema y que

11 Cfr., Julieta Haidar, “Torbellino...” Op. Cit.

12 Foucault, Pêcheux, Robin y Haidar han trabajado esta categoría que se relaciona estrechamente con la formación social. Cfr., Michel Foucault, El orden del discurso (Alberto González Troyano, trad.), Tusquets, México. Michel, Pêcheux, “Lingüística y marxismo. Formaciones ideológicas. Aparatos ideológicos del Estado. Formaciones discursivas”, Conferencia en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, México, Ediciones populares, 1976. Regine, Robin, “Discurso político y coyuntura”, L’analyse du discours, Montreal Centre Educatif et Culturel, 1976. Julieta Haidar, “Torbellino pasional de los argumentos”, Debate CEU-Rectoría, México, UNAM, 2006.

13 Cfr., Pierre Bourdieu, La reproducción..., Op Cit.

14 Cfr., Regine Robin, “Discurso político ...”, Op Cit

15 Cfr., Russel Durst, “Cognitive and linguistic demands of analytical writing”, Research in the Teaching of English, 1987.

16 Pierre, Bourdieu, La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (J. Melendres y M. Subirats, trad.), Fontamara, México, 2005, p. 116.

17 Cfr., Catherine, Kerbrat-Orecchioni, La Enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires, Edicial, 1993.

estas tesis condensan la ideología del grupo,¹⁸ y se sustentan con argumentos que persuadan y convenzan al receptor, es decir que el estudiante también demuestre competencia argumentativa.

En otras palabras, para que un discurso pueda circular, antes que nada debe ser comprensible, creíble y aceptable en cuanto a sus valores; y sus argumentos se deben insertar en una formación social, ideológica y discursiva.¹⁹

4. J. B. Grize y su propuesta de análisis argumentativo

Si consideramos para el análisis de las producciones argumentativas la propuesta teórico metodológica de Jean B. Grize, convendríamos en que ésta junto con la categoría de M. Pêcheux, acerca de las formaciones imaginarias, se vincula con la posición del hablante acerca de un tema y refleja de manera explícita o implícita su ubicación en una formación social determinada.

El concepto de esquematización de Grize supone también la elaboración, por medio de un lenguaje natural, de un microuniverso que el emisor (A) elabora para el receptor (B) sobre un determinado tópico, tema u objeto discursivo. Esta operación supone una situación determinada así como una representación que A se hace de sí mismo, de su interlocutor y de aquello de lo que va a hablar.

Hemos seleccionado este tipo de análisis porque los elementos que la sustentan ayudan a objetivar las estrategias argumentativas de los sujetos de estas producciones discursivas; condición que la Academia de Lenguaje y Pensamiento ha establecido como requisito del proceso de certificación: como por ejemplo una estructura que contempla fundamentalmente: la presentación del tema y la tesis en la introducción, los argumentos y citas de la bibliografía en el desarrollo, y la propuesta o reflexión en la conclusión.

Por lo tanto, hablar del indigenismo, la violencia en contra de las mujeres y la desaparición de las lenguas indígenas equivale a que los sujetos construyan un “microuniverso” de estos objetos discursivos para un locutor y lector “imaginario”: el maestro. Este pequeño mundo esquematizado supone para su circulación y aceptación de una coincidencia ideológica entre ambas partes, que en este caso se logra por la recurrencia a la bibliografía previamente asignada por el maestro y que funciona como un anclaje no sólo de los pre-construidos situacionales, culturales o maneras de ver el mundo, sino también ideológicos (Orecchioni). Por ejemplo, para los trabajos sobre el indigenismo y las lenguas indígenas las fuentes obligatorias a las que recurrieron los estudiantes fueron en la mayoría de los casos:

- México profundo. Una civilización negada, de Guillermo Bonfil Batalla.
- Forjando patria, de Manuel Gamio.
- La muerte de las lenguas indígenas; la pérdida de la diversidad, de Colleen Wals.

Así, con el manejo de estas fuentes el estudiante no sólo se coloca frente al docente como integrante de una misma comunidad discursiva que comparte los mismos valores, sino que al hacerlo hace la comunicación posible y acorta la distancia que lo coloca en una posición de subordinación frente al maestro o receptor de su argumentación. En efecto, para Grize y Vignaux (1982 y 1976) fundadores de la Escuela Constructivista de Argumentación:

[...] la argumentación se basa en premisas compartidas con el objetivo de lograr intervenir sobre un determinado auditorio, realizado desde un lugar social e institucional determinado [...] y supone por lo tanto tres aspectos fundamentales: Su punto de partida, que son ciertas premisas ideológico-culturales, su objetivo de intención sobre un destinatario, su función esquematizadora de la realidad, en cuanto proceso de representación de la misma, en el sentido teatral de la palabra.

En relación con la esquematización del tema u objeto discursivo observamos que el título de los trabajos argumentativos de los estudiantes ya manifiesta la marca o huella de la esquematización así como desde dónde se va a centrar la perspectiva del texto:

Texto número 1

La negación del indio en la sociedad mexicana actual

“Es pertinente poder hablar de la negación del indio hoy en día, porque es un tema que ha servido desde la colonia hasta nuestros días para debatir, pues considero que al indio se le ha discriminado, porque nosotros mismos como mexicanos, muchas veces preferimos lo extranjero en vez de lo nacional, ya que pensamos que es mejor que lo nuestro. Para el desarrollo del trabajo, se manejarán las siguientes ideas: Mesoamérica, el lenguaje (dialectos) y finalmente la vestimenta”.

Texto número 2

Desaparición de las lenguas indígenas

“Las lenguas indígenas son importantes para la diversidad cultural, aunque no sean indispensables para la comunicación. Con esto quiero dar a entender que una de las causas por las que las lenguas indígenas están desapareciendo, es la comunicación, porque hay indígenas que para tener mejor economía, mejor clase social, mejor trabajo, tienen que aprender otra lengua dominante para llevar a cabo sus propósitos, por ejemplo, el español, como ahora los que hablamos español tenemos que aprender hablar inglés porque lo necesitamos para tener un mejor empleo y una mejor preparación, mejor dicho, una preparación completa; es lo mismo que está pasando con la tecnología, por ejemplo con las computadoras, tenemos que saber computación porque en la mayoría de los empleos manejan computadoras y por lo tanto también es indispensable saberlo para un empleo. Entonces pasa lo mismo con los indígenas, tienen que saber otras lenguas para incorporarse a la sociedad, pero desgraciadamente al aprender unas lenguas se pierden otras y “al desaparecer una lengua también desaparece una cultura y por lo tanto una identidad”

Texto número 3

Violencia en contra de la mujer

“Muchos pueden ser los agentes propiciadores de la violencia en contra de la mujer en México, desde medios masivos de comunicación encargados de reproducir y vender comportamientos que refuerzan e imponen violencia en la sociedad, hasta factores biológicos, donde se plantea que altas cantidades de testosterona (sic) en el hombre podría provocar conductas de violencia sobre la mujer. No obstante instituciones ideológicas como la familia y la escuela, tienen un papel trascendental en uno de los temas más difíciles a tratar como sociedad: la violencia en contra de la mujer. Problema causado principalmente por el entorno y educación familiar donde se desenvuelve el varón y en segundo plano, por la falta de proyectos educativos en cuestión de equidad de género, dentro de las escuelas”.

18 Cfr., Jean-Blaise Grize, De la logique à l'argumentation, Ginebra, Droz, 1982.

19 Cfr., Pedro Reygadas, “El arte de argumentar II”, Argumentación y discurso, México, Noctua, 2005.

Para el propósito de nuestro análisis, podemos observar cómo la esquematización en los ejemplos anteriores reproduce las condiciones materiales de producción y está vinculada a los pre-construidos situacionales, culturales e ideológicos y cómo un objeto de pensamiento deviene en un objeto discursivo. También observamos cómo los estudiantes se sirven de un lenguaje natural para conformar un texto de naturaleza dialógica, es decir considerando al receptor del discurso.

La propuesta de Grize, también “contempla el análisis de las operaciones lógico-discursivas que permiten, en primer término, construir en forma orientada determinados objetos, para luego operar discursivamente sobre lo construido con el propósito de intervenir sobre un destinatario”.²⁰

Hemos seleccionado las siguientes operaciones para nuestro análisis: las constitutivas de objeto, las de apropiación y las de proyección valorativa que ejemplificamos con los mismos trabajos de los estudiantes.

Cuadro 2
Operaciones constitutivas de objeto

Títulos de los textos	Pre-construido cultural (PCC)	Clase-objeto subtemas
“La negación del indio en la sociedad mexicana actual”	La idea de Mesoamérica como origen-étnico cultural.	Discriminación del indio, preferencia por lo extranjero.
“Desaparición de las lenguas indígenas”	Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural.	Identidad Diversidad cultural Educación.
“Violencia en contra de la mujer”	Declaración sobre la contribución de las mujeres a una cultura de paz.	Medios de comunicación. Factores biológicos Roles de género.

Cuadro 3
Operaciones de apropiación

Títulos de los textos	Discurso argumentativo
“La negación del indio en la sociedad mexicana”	El rostro indio de la gran mayoría indica la existencia, a lo largo de cinco siglos, de formas de organización social que hicieron posible la herencia predominante de esos rasgos, tales formas de organización permitieron también la continuidad cultural.
“Desaparición de las lenguas indígenas”	Al desaparecer una lengua, también desaparece una cultura y por lo tanto una identidad.
“Violencia en contra de la mujer”	La violencia de género tiene su origen en una variedad de aspectos culturales relacionados con la construcción de la identidad femenina y masculina, la asignación de roles diferenciados y excluyentes de hombres y mujeres, así como la valoración discriminada de la feminidad y masculinidad; esto ha llevado al desarrollo de formas coercitivas de control y segregación, las cuales se manifiestan en una amplia gama de acciones, entre las que se encuentran las expresiones violentas.

Según esta propuesta de Grize que se cumple fielmente en los ejemplos anteriores, a través de estas operaciones de apropiación se legitima y proporciona credibilidad a este universo presentándolo así como un hecho irrefutable.

Título del texto	Discurso argumentativo
"La negación del indio en la sociedad mexicana" (p. 2)	... nos guste o no , nos muestran que nuestro origen es indígena ; así que no nos es tan sencillo negar al indígena, pues lo hacemos estaremos atentando contra una parte de nuestra identidad .
"Desaparición de las lenguas indígenas" (p. 6)	... es una identidad y si se pierden, también se pierde una cultura y esto es muy triste porque desgraciadamente otras culturas, otras maneras de pensar empiezan a invadir países para manipularlos .
"Violencia en contra de la mujer"	Considero que varias personas por lo menos alguna vez en la vida, hemos sido víctimas de agresiones, daños físicos y/o psicológicos, sin saber que la situación que estábamos viviendo se llama violencia como sabemos, muchas mujeres son maltratadas dentro y fuera de hogar, donde para ellas la violencia se ha convertido en algo común y normal. Sin embargo, este tipo de acciones atacan contra su vida , ocasionándoles daños físicos y, peor aún, psicológicos, que repercuten a lo largo del tiempo.

Respecto a este último cuadro, en los primeros dos ejemplos se puede identificar claramente la opinión del sujeto así: a) como diversas expresiones que muestran los valores a los que se adhiere el que enuncia ya que están anclados a preconstruídos situacionales, culturales e ideológicos: nos guste o no, nuestro origen es indígena, es una identidad. Sin embargo, en el texto "Violencia en contra la mujer", la estudiante explicita su opinión cuando menciona "hemos sido víctimas" está usando nosotros inclusivo, en contraposición a cuando afirma "nosotros sabemos muchas mujeres son maltratadas" aquí se distancia, el sujeto se oculta bajo lo que ya se ha dicho adhiriéndose también en este caso a preconstruídos situacionales y culturales.

Así, los estudiantes como emisores construyen sus discursos argumentativos de acuerdo con los preconstruídos que ellos mismos se forman desde su lugar de habla (situacional), desde su cultura y desde su ideología o desde la de otros. Lo anterior, conforme a sus propósitos y a las formaciones imaginarias (Pecheux), que tienen de sí mismos, del receptor y del objeto discursivo.

Conclusiones

Es indudable que el dominio de la argumentación confiere poder en nuestra sociedad. Sin embargo, la argumentación es una operación de gran complejidad que incorpora otras operaciones discursivas y también diversas tareas de escritura, pero el aprendizaje explícito de los discursos argumentativos escritos, fundamental para manifestar opiniones y llegar a acuerdos, ha recibido según nuestro punto de vista, poca atención en las escuelas y universidades de nuestro país y por lo tanto gran parte de los estudiantes universitarios no adquiere las habilidades argumentativas necesarias.

Parecería que las universidades en términos generales no forman alumnos críticos y autónomos, y por ende no les proporcionan las herramientas necesarias y suficientes para enfrentarse a una sociedad que dialoga y debate acerca de problemas éticos, sociales y políticos. Es cierto, argumentar no es cosa fácil, es un procedimiento racional y social al mismo tiempo que requiere de un enfoque transdisciplinario y herramientas provenientes no sólo de la lingüística, sino también de la sociología, la psicología, la lógica y la pedagogía, entre otras.

Por lo tanto, después de analizar las producciones argumentativas de los sujetos de la UACM en el marco de la materia de Lenguaje y pensamiento III: el discurso argumentativo, tomando en cuenta su naturaleza, la del receptor o destinatario y la organización material y social del espacio en donde se han producido éstas, podemos concluir que aunque con errores de índole sintáctico y ortográfico y en ocasiones algunas dificultades para producir un texto coherente, los sujetos de la UACM sí argumentan, hacen una construcción personal moldeada por las condiciones de su discurso y su historia personal y la dotan de sentido.

Felipe Victoriano Serrano¹

Vicente Castellanos Cerda²

Propósito del trabajo

Lo que a continuación se presenta como indicaciones generales no pretenden ser temáticas desarrolladas exhaustivamente sino, más bien, observaciones dirigidas a presentar un conjunto de problemas concernientes a la relación entre ciencia y divulgación de la ciencia, bajo una secuencia numeral que no implica el desarrollo sistemático de una idea. El objetivo es promover tanto una discusión profunda como demostrar la amplitud del problema, intentando en cada caso dirigir un debate posible en torno a la pertinencia de la Comunicación en el campo científico, y sus proyecciones estratégicas en el ámbito público.

Estas observaciones son el resultado de un grupo de investigación en proceso de formación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, respecto al tema de comunicación de la ciencia y divulgación científica. Filósofos, sociólogos y comunicólogos formamos este grupo que pretende analizar el modo en que las ciencias de la comunicación pueden aportar marcos de comprensión al quehacer de la divulgación científica y, en un segundo momento, proponer modelos que integren los hallazgos conceptuales con las prácticas deseadas de un divulgador profesional.

1

Llamamos ciencia a un cierto modo de producción moderno de conocimiento asociado a una práctica determinada por la “investigación”. En ella se condensa el espíritu de una racionalidad que posee un momento de emergencia en la historia de las ideas, y que coincide con el auge del racionalismo ilustrado del SIGLO XVIII. La ciencia es un producto histórico, si con esto queremos decir que la práctica científica, al igual que los discursos en torno a la naturaleza y el hombre, responden a “condiciones de posibilidad” que se encuentran fuera de dichas prácticas, determinándolas exteriormente. La ciencia no es natural: es el producto de un conjunto de procesos histórico-sociales que van autorizando un modo particular de producción de conocimiento en función de transformaciones del orden de comprensión general del mundo. La ciencia nace en una época en que el proceso de secularización de la vida cotidiana (el “desencantamiento del mundo” como lo llamó Max Weber)³ da origen a un conjunto de transformaciones sociales e históricas que hacen posible la práctica científica, en donde el uso del método científico se constituye en un instrumento legítimo de producción de conocimiento. La ciencia fue el modo en que el hombre encontraba una nueva forma de relación con la naturaleza y con el mundo, una vez que las grandes teodiceas sucumbieran ante la racionalización de las prácticas sociales.

De este modo, por ejemplo, el racionalismo no sólo configura los elementos que constituyen el método científico, sino también abre a la sociedad la necesidad del desarrollo de un conocimiento secular en torno a la naturaleza y el hombre.

El auge de las universidades y el conocimiento especializado, de la industria del libro y su difusión, son factores fundamentales a la hora de comprender el surgimiento y el impacto social que produjo –y aún produce– el conocimiento científico.

Sin embargo, lo que hoy –contemporáneamente hablando– entendemos por ciencia es algo muy distinto de lo que, en antaño (digamos: en el SIGLO XIX, incluso a lo largo del SIGLO XX) se entendía por ella. Desde su nacimiento como institución de producción de conocimiento (a fines del SIGLO XVIII) ha sufrido continuas transformaciones, no sólo en los modos de relación con su objeto de conocimiento sino, sobre todo, en los modos de relación con la sociedad en general. Así, la ciencia, lo que hoy entendemos por ciencia, debe ser apreciada en primer lugar como una institución, como una comunidad de sujetos (la comunidad científica) que producen prácticas sociales vinculadas a la producción de conocimiento, y que dichas prácticas no han sido homogéneas a lo largo del tiempo. Habría una “lectura institucional” del discurso científico, cuyo énfasis sería más bien las prácticas de la comunidad científica, y no el curso acumulativo o progresivo de una teoría del conocimiento. Se trata de una historia externa a la ciencia que subraya no lo que los científicos dicen que hacen (historia interna a la ciencia), sino sus prácticas efectivas, las consecuencias políticas de dichas prácticas y sus relaciones con la sociedad.

En efecto, el discurso científico determina el curso de nuestra vida cotidiana. Lo hace de múltiples formas, colonizando no sólo nuestras funciones biológicas con dispositivos técnicos en el ámbito práctico de las llamadas tecnociencias (el campo biotecnológico, por ejemplo), sino que, además, coloniza nuestro propio imaginario social: la capacidad de imaginar el futuro, función que en antaño producía la literatura con el género “ciencia ficción”. Se trata de que, de ahora en más, no es necesaria la “ciencia ficción” para aterrorizar a la población sobre las actividades al interior de los laboratorios: la propia ciencia se encarga de ello. Probablemente Einstein sea la figura emblemática del poder de difusión del conocimiento de la física teórica moderna. No hay que olvidar, sin embargo, que los años de la teoría general de la relatividad vieron surgir la bomba atómica, tal vez el primer acontecimiento en el que la idea misma de mundo se encontraba en peligro por el progreso técnico-científico.

Vivimos en la actualidad una suerte de “cientificización” de la opinión pública. Como ha sostenido recientemente Paul Virilio,⁴ no sólo el lenguaje cotidiano sufre una colonización por parte del lenguaje especializado (gracias a Internet y el auge de las telecomunicaciones, por ejemplo), sino que, además, poblaciones humanas son colonizadas a diario por la práctica científica, ya sea en “bancos genéticos” o pruebas de vacunación en el llamado Tercer Mundo. Giorgio Agamben,⁵ desarrollando el concepto de bio-política, ha demostrado cómo los científicos que experimentaron en los campos de concentración gozaron de altísimo prestigio al interior de la comunidad científica después de sus juicios en Núremberg, precisamente por los progresos que habían logrado en la manipulación de “material biológico”, es decir, en la experimentación con seres humanos.

Otro aspecto es que la actividad científica, cada vez más especializada, no sólo produce conocimiento útil, sino que, también, moviliza enormes recursos económicos y políticos, a través de los cuales se orienta la actividad científica. Por ejemplo: un campo específico del discurso científico, las áreas de desarrollo tecnológico –que durante mucho

1 Doctor en Filosofía por la Universidad de Tulane, Nueva Orleans. Profesor e Investigador del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM-C).

2 Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor e Investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM-C).

FUENTES CONSULTADAS

3 Max, Weber, *El político y el científico*, Colofón, México, 2004, p. 121.

4 Cfr., Paul, Virilio, *El arte del motor: aceleración y realidad virtual*, Cátedra, España, 1996, 168 pp., _____, *El ciberespacio, la política de lo peor*, Cátedra, España, 1999, 114 pp.

5 Giorgio, Agamben, *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo, homo sacer III*, Pre-Textos, Valencia, 2000, p. 188.

tiempo estuvieron vinculadas a la industria armamentista- han logrado en los últimos 50 años integrarse con éxito al mercado de las sociedades de consumo, ofreciendo lo “último” en moda de softwares o nuevas técnicas de implantes estéticos.

El llamado progreso científico pareciera haber transformado el ideario progresista del conocimiento racional, desinteresado y objetivista, por una racionalidad vinculada a la lógica del capital multinacional. La ciencia no sólo ha complejizado la naturaleza, y las relaciones que el hombre establece con ella, sino que, además, ha generado una dependencia estratégica con el desarrollo del mercado, con el universo de las comunicaciones, con las grandes decisiones políticas y militares.

2

¿Por qué resulta importante tematizar el problema tecnológico desde las ciencias de la comunicación, y qué papel juega la divulgación respecto de esa tematización?

Desde un “sentido común” cada vez más difundido, tenemos la sensación de que el progreso tecnológico actualmente en curso no sólo es unidireccional, en cuanto al principio de obsolescencia que rige la velocidad de producción tecnológica (la producción de software, por ejemplo), sino que, además, pareciera ser un movimiento irreversible, en el cual un momento actual y transitorio en la producción técnica condena irremediamente a los otros a un pasado sin recursividad, sin posibilidad alguna de retorno. Conceptos cada vez más en boga, como “convergencia tecnológica”, “brecha digital”, “sociedad de la información”, descansan en esta idea de “progreso lineal” que devora irreflexivamente momentos tecnológicos (y culturales) a una velocidad inaudita. Se trata de una experiencia cotidiana que, a nuestro parecer, sigue prendada a la “idea de progreso” que vio surgir la noción de lo moderno como la ruptura temporal entre lo nuevo y lo viejo, entre pasado, presente y futuro, y que se articuló ideológicamente a partir de la separación efectiva entre un público ilustrado y un “sentido común” inerte y pasivo; pero ahora, eso sí, a mayor velocidad. Se trata, a diferencia del “encantamiento” que produjo la ciencia moderna a aquel mundo sin Dios del SIGLO XVII, de un sentido común que vive en la actualidad el efecto más perturbador del desarrollo tecnológico: el efecto ideológico del progreso técnico como modo de vida, en donde el acceso a complejos dispositivos digitales no asegura el ingreso social al conocimiento que los produce y los pone en circulación.

En este sentido, el que el llamado avance tecnológico se perciba como unidireccional y, a la vez, como irreversible, responde a la falta de problematización, al nivel del “sentido común”, de la variable del riesgo, de lo que ha sido llamado el “crack tecnológico” y que, en silencio, amenaza con desbaratar la lógica con la que se expresa el progreso tecnológico. A nuestro entender, hay un desfase cada vez más acentuado entre lo que Ulrich Beck⁶ llama el riesgo, y la confianza depositada en los soportes tecnológicos con los que cotidianamente habitamos. Esta confianza se realiza por efecto de la masificación de los productos tecnológicos, productos que poseen internamente una inestabilidad “natural”, debido en gran medida al estado transitorio en el que circulan. El punto es que la transitoriedad de los dispositivos técnicos, aquello que permite que sean inestables por naturaleza, es simultáneamente esencial al avance tecnológico, sin el cual el horizonte evolutivo que propone se dismantelaría. Se trata de problematizar desde el ámbito de las ciencias de la comunicación y la divulgación científico técnica, el desfase que habría entre la creciente confianza social depositada en los soportes tecnológicos, y el riesgo intrínseco que conlleva consumirlos. Desarrollamos dos ejemplos para ilustrar este punto.

El primero, supone que existe una suerte de refracción cotidiana del crack tecnológico a un nivel cotidiano, bastante popular entre los estudiantes, y que acontece por lo general cuando estos deben entregar sus trabajos finales. Algunos alumnos llegan a clase con el siguiente argumento: ¿qué cree profesor? El trabajo se me borró, desapareció, se perdió. Independiente de la forma masiva que ha adoptado este tipo de argumentación, lo que esta experiencia indica es, en esencia, la posibilidad de que efectivamente el ensayo final de un estudiante se desvanezca repentinamente ante sus ojos. De hecho, constituye una experiencia que los propios profesores han vivido en algún momento de su actividad productiva. Digamos que existe una especie de coartada tecnológica impecable, y que tiene que ver con dos situaciones poco tematizadas en el campo de las ciencias de la comunicación: por un lado, la separación abismal entre la manipulación del dispositivo técnico (el saber usar un computador) y la lógica interna con la que funciona (el mecanismo complejo que configura a la máquina como tal). Esto último no sólo es efectivo en materia de computadores, sino que puede ser expresado en las dinámicas actuales de organización del conocimiento en general. Por otro lado, nos podemos referir al status epistemológico de lo virtual. Cuando escribimos un texto en el computador, el texto no existe pero está, o está sin ser aún un texto. Digamos que su existencia fenoménica es efectiva, pero la consistencia de su realidad, el hecho de que aparezca en el mundo de las cosas sensibles, depende de la impresión (en inglés se le llama *hard copy*). El paso que va de lo virtual a la impresión, configura la existencia sensible del texto, antes de ello, su estar en el mundo es fantasmal (es decir: puede esfumarse). De ahí, la importancia desmedida del soporte. Acaso no tienes un soporte de tu trabajo, una copia de seguridad, le contra-argumentamos al estudiante. El punto es que el soporte mismo de lo virtual es virtual, lo que genera una sucesión infinita de virtualidades que funcionan, no sólo en el registro académico, sino también en el político, con esta suerte de democracia en live que construye dispositivos de interfaz virtuales de la legitimidad política de los gobiernos; en el económico, con el ciberdinero y su realidad fantasmal, asegurando la velocidad de circulación de las operaciones financieras mundiales; en el social, con las redes de interacción virtuales tendientes a desregular las demandas sociales; para que hablar de la cibercultura y sus nuevos horizontes de constitución identitaria.

Otro ejemplo es aquel que refiere al término de “brecha tecnológica”. Benjamin Coriat⁷ cuenta, en *El taller y el cronómetro*, que el imaginario social de los 50 se había proyectado sobre un horizonte tecnológico en el que el trabajo, cuya matriz organizacional seguía siendo el fordismo, aparecía relegado por la automatización de la producción. En términos simples, se trataba de una suerte de desaparición evolutiva de la fuerza productiva en la estructura general de división social del trabajo, en la medida que la automatización creciente de la producción hacía presagiar el reemplazo del trabajo manual por la máquina. Así, la vieja tesis de la “explotación del hombre por el hombre”, que describe la estructura de acumulación del capitalismo industrial, perdería relevancia respecto de este horizonte tecnológico sobre el que se proyecta el imaginario económico tras la Segunda Guerra Mundial. En efecto, textos como *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, de Daniel Bell⁸ o, más contemporáneo aún, *Las tecnópolis del mundo: la formación de los complejos industriales del SIGLO XXI*, de Manuel Castells⁹ y Peter Hall,¹⁰ se inscriben sobre este horizonte utópico en que, el viejo estándar productivo clásico impuesto por la lógica industrial y modernizadora, es removido por el cause irrestricto del avance tecnológico, a partir de una nueva división del trabajo y, simultáneamente, por una transformación estructural en la ecuación clásica entre capital y fuerza productiva.

De este modo, el complejo tecnológico se transforma en el índice de integración al nuevo escenario postindustrial globalizado del capitalismo, en donde conceptos como “brecha tecnológica” designan el estado de modernización económica que vivirían las naciones respecto al valor y distribución social que tienen de los recursos técnicos y científicos. Habría que preguntarse si no le es consustancial al avance de la tecnología y la ciencia el hecho de que los bolsones analógicos que pueblan el planeta sean condición sine qua non de su avance. La pregunta sería, al igual que las teorías cepalianas del desarrollo en América Latina de la década de los 60 y 70, si acaso no le es necesario al desarrollo tecnológico

6 Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*, Paidós, Barcelona, 2008, p. 333.

7 Cfr., Benjamin, Coriat, *El taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, SIGLO XXI, Madrid, 1993.

8 Daniel, Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza Editorial Mexicana, México, 1977, p. 264.

9 Cfr., Manuel, Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, séptima edición SIGLO XXI, México, 2006, 3 v.

10 Peter, Hall, *El gobierno de la economía: implicaciones políticas de la intervención estatal en la economía en Gran Bretaña y Francia*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1993, p. 393.

asegurar un grado de subdesarrollo técnico. Basta apreciar hoy en día, por ejemplo, la importancia que tiene el trabajo esclavista de niños en China o Singapur para la fabricación de chips, o las maquilas en la India y México. En efecto, lejos de aquel horizonte de automatización de la producción vía el desarrollo democrático del conocimiento técnico y científico, vivimos una época donde poblaciones civiles enteras son ingresadas a la producción de alta tecnología por medio del trabajo manual, la pauperización de las condiciones de trabajo, a través de las cuales se aseguraría el consumo a bajo costo de tecnología en el llamado Primer Mundo.

En este sentido, valdría la pena separar, en lo que concierne a las problemáticas actuales en comunicación, lo que constituye la lógica misma del desarrollo científico y tecnológico por hoy en curso, y lo que podríamos denominar el impacto perceptual que éste genera en nuestras sociedades. Una cosa sería, para ponerlo en otros términos, lo que anima internamente el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología, el motor del motor si se nos permite la metáfora, y otra cosa es el modo en el que este progreso es representado socialmente, sus efectos ideológicos, el estado mismo de su recepción en el mundo social.

3

La relación entre divulgación de la ciencia y ciencia es ciertamente problemática. Preguntas como: ¿pertenece a la ciencia la divulgación científica? ¿En qué contribuye la divulgación de la ciencia al conocimiento científico? ¿Cuál es el límite entre ciencia y divulgación de la ciencia? ¿Para quién o qué trabaja la divulgación? Son preguntas que, por hoy, no poseen una respuesta clara, debido a que descansan en una ambigüedad propia de un campo que aún no logra definir los límites efectivos de su quehacer. Si la divulgación “trabaja” para la ciencia, independiente de lo que podamos entender por ella, habría que suponer, grosso modo, que los criterios de evaluación de un reportaje científico o una nota informativa sobre el estado actual de la ciencia, dependen, en última instancia, del campo científico, de las dinámicas internas a la ciencia (sus protocolos discursivos) que autorizan el que dicho reportaje o dicha nota posean el carácter divulgador que detentan. Pero, en cambio, si la divulgación “trabaja” para la sociedad, bajo el principio de informar a la opinión pública, al ciudadano culto no científico, lo que ocurre al interior de ese campo altamente especializado donde se produce conocimiento que determina la percepción y la comprensión que ese ciudadano tiene sobre el mundo que habita, habría que suponer que el ámbito de legitimación para la divulgación procede ya no de la ciencia, sino de las dinámicas sociales y culturales que han hecho de ese conocimiento un elemento fundamental que debe ser divulgado.

Por lo general, sin embargo, el campo de la divulgación ha estado “subordinado” al modo de producción del conocimiento científico, exigiéndosele por ejemplo, rigurosidad científica en la información o la utilización de conceptos que hayan sido autorizados previamente por la comunidad científica. Dicha autorización tiene que ver menos con el interés social que despiertan ciertos temas denominados científicos, que con los protocolos de legitimación que circulan al interior del campo científico; por ejemplo, la noción de rigurosidad o precisión (en el sentido del conjunto de procedimientos que le subyacen a la práctica científica a la hora de producir conocimiento especializado), no debieran necesariamente constituir elementos de autorización para la divulgación. Esto no quiere decir que la tarea del divulgador sea imprecisa o poco rigurosa sino, por el contrario, que las nociones de rigurosidad y precisión provengan de un dominio semántico distinto al que poseen al interior del campo científico.

El problema es el siguiente: si el divulgador “traduce” conocimiento altamente especializado a un público general, lo hace en función de dos criterios paradójicos entre sí: en primer lugar, traduce conocimiento sofisticado para informar al público; digamos que su objetivo es asegurar el derecho a la información sobre un campo estratégico de conocimiento útil para la sociedad, buscando los medios más eficaces para hacer accesible dicha información. En segundo lugar, el ejercicio de traducción de conocimiento altamente especializado exige, en sí mismo, una suerte de “fidelidad” que debiera ser evaluada no por el divulgador, sino por el científico; digamos que el objetivo es el de mantener una rigurosidad en la información a través de criterios de validez propios del discurso científico. Así, el dilema es el siguiente ¿Cómo informar al público no científico conocimientos altamente especializados sin depender de criterios de validez propiamente científicos, pero que posean legitimidad al interior de la comunidad científica? Para responder esta pregunta, ciertamente habría que definir el campo de la divulgación científica, considerando lo que ha sido este ejercicio comunicativo como práctica no científica, vinculada más bien al campo de las ciencias de la comunicación. Pero también, habría que definir qué es la ciencia para la actividad comunicativa, a través de la cual se autoriza la divulgación científica.

Desde el campo abierto por el periodismo científico y la educación de la ciencia a públicos no científicos, el dilema ha sido, esencialmente según creemos, el de asegurar un ámbito de competencia para la divulgación que sea independiente de las lógicas de autorización del discurso al interior del campo científico. Esto no quiere decir que la divulgación detente una autonomía radical respecto del campo científico. Por el contrario, se trata de asegurar un espacio de articulación indiferente a las dinámicas de producción de conocimiento científico, en el sentido de que la divulgación pueda generar sus propias estrategias de divulgación en función de su ámbito de experticia y sus prácticas comunicacionales.

Si intentamos pensar una nueva dimensión de la divulgación científica, habría no sólo que definir el ámbito propio de la divulgación (los límites, por ejemplo, entre una revista de difusión científica para jóvenes en edad escolar y la prestigiosa Science), sino también, distinguir el complejo institucional La Ciencia, de lo que la divulgación debería entender de ella, para que su ejercicio sea definido a partir de su propio campo de problemas y prácticas. No se trata de lo que la ciencia es para los científicos, sino lo que debiera representar para la divulgación social o pública de la ciencia. La idea es que La Ciencia no determine a la divulgación, sino que la articule como una dimensión estratégica en la producción y recepción del conocimiento.

4

Una de las críticas que procede de la ciencia respecto al ejercicio de divulgación es que, en definitiva, lo que los divulgadores hacen y dicen no es, propiamente hablando, ciencia. Es más bien un acto de popularización, de traducción que posee sus propias reglas de autorización en el ámbito general de los discursos sociales. Este argumento es válido, si se considera a la ciencia como una institución social que se define a partir de un conjunto de prácticas altamente reguladas y, fundamentalmente, por un universo lingüístico que se caracteriza por una diferenciación radical respecto del lenguaje cotidiano, no especializado, natural. En este sentido, la divulgación es un ejercicio externo al campo científico, puesto que, lo que busca, es comunicar socialmente un conjunto de conocimientos que poseen un nivel de competencia articulado al interior de un campo que se define, a sí mismo, por su separación del ámbito de competencias generales de la sociedad. Esto último no invalida el hecho de que sean los propios científicos los que estarían más autorizados para divulgar la ciencia, puesto que, al moverse tanto al interior del campo científico como en el ámbito del lenguaje cotidiano, dispondrían de los recursos más eficaces para “traducir” sus propias entelequias discursivas en palabras accesibles al uso de públicos legos. Sin embargo, la separación entre ciencia y divulgación sigue operando, hasta que el “científico-divulgador” tenga por objeto persuadir, no a la comunidad que regula sus prácticas discursivas, sino a grandes públicos de legos.

Lo importante, sin embargo, es considerar que la divulgación, aún así no pertenezca a la unidad del campo científico, posee una función estratégica respecto de ella. No se trata, simplemente, de que el campo de la divulgación difunda el conocimiento científico, para legitimarlo más allá del campo específico en el cual se produce. Se trata, más bien, de que la divulgación cumpla una función de articulación respecto a la institución La Ciencia, promoviéndola a públicos no especializados pero, esencialmente, difundiendo el conocimiento estratégico para dichos públicos. El conocimiento científico relevante para La Ciencia no necesariamente debe ser relevante para el público no especializado. De allí, la función estratégica de la divulgación científica: no reportar lo que los científicos hacen, sino lo que para la sociedad resulta significativo de lo que hacen. Así, el derecho a informar y ser informado como el hecho de que el conocimiento científico forma parte integral de la cultura, constituyen el núcleo programático de la divulgación científica. El aumento de las demandas que la sociedad formula sobre el conocimiento científico y técnico está asociado al desarrollo de una consciencia pública que busca participar estratégicamente del desarrollo científico.

Otro de los problemas de la divulgación de la ciencia es el concerniente a la producción, circulación y consumo de la información científica. Entendemos por información todo conocimiento nuevo para un conjunto de personas más allá de sus posibles interpretaciones y usos. La información es, pues, un dato que para el caso de la ciencia debe ser un dato de realidad que sin importar la cultura que lo recibe, éste no altere sus esencia universal. Sin embargo, la ciencia también ha generado información sobre datos imprecisos y ambiguos, contradictorios y excluyentes, y por esa anomalía son tratados con cierta duda, aunque no olvidemos que la incertidumbre es parte consustancial de la ciencia.

La investigación científica genera información pertinente para comprender un fenómeno de la naturaleza que en un segundo momento será comunicado entre la propia comunidad de científicos especializados en el tema y en un tercero, al público en general. Las diversas comunidades de científicos tienen medios y flujos comunes para comunicarse entre ellos que van de las informales como las redes temáticas hasta los más institucionalizados como es el caso de congresos especializados, pero sobre todo, los sistemas de comunicación arbitrados e indizados del artículo científico y sus derivaciones como el impacto de la publicación y las citas que genere en futuros artículos. Este flujo de información es propio de la ciencia y no tiene vínculo alguno con otros estratos de la sociedad, ni siquiera con el poder político para la toma de decisiones, es pues, un campo cerrado y autosuficiente.

El tercer momento de la información científica es el que ahora interesa. Sea nombrado como divulgación, popularización o comunicación pública de la ciencia, es el que, como dijimos líneas atrás, articula la producción y recepción del conocimiento entre expertos y público lego. Es evidente que no toda información científica es comunicable, no sólo por el nivel de abstracción sino también porque no se suelen divulgar procesos científicos, sólo resultados acompañados de sus consecuencias en la vida diaria de la personas.

Una vez que se genera información científica comunicable públicamente y se sabe que tal información está disponible, existen dos puentes básicos de articulación: el científico – divulgador o el periodista científico. Dejamos de lado, en esta explicación, al educador o docente pues la actividad de la divulgación se halla en el terreno de la educación no formal. El científico, con o sin experiencia en divulgación, es la fuente directa y confiable para informar. Por ahora, no debatiremos acerca del complejo proceso de traducción del lenguaje especializado, críptico y simbólico de la ciencia al lenguaje coloquial, damos por hecho que el científico – divulgador ha desarrollado esta capacidad comunicativa.

Este científico para informar acerca de su trabajo necesita contactar medios de difusión, para ello recurre a las oficinas de comunicación de las instituciones dedicadas a la generación de conocimientos, aunque no siempre se tienen en la estructura organizacional de las universidades y centros de investigación. Cuando se trata de una información de alto impacto social, se suele citar a conferencia de prensa a todos los medios que usualmente no transmiten información científica, pero es más común el trabajo directo con medios especializados en ciencia, sean periódicos, recursos de Internet, radio, televisión o cine, medios que apuestan al gusto de la gente por saber más de su entorno.

Por su parte, el periodista científico conoce las fuentes de información relevantes y en aquellos momentos, que son la mayoría, en los que no existe una noticia de impacto social amplio, genera una agenda de búsqueda de información. Hay múltiples detonantes para esta búsqueda pero uno muy usual es el de relacionar algún problema de salud o ambiental con explicaciones científicas. El problema sirve de guía para la comprensión de información científica especializada.

La información no se entrega en bruto, directo del resultado científico al público. Recibe varios procesos de traducción o tratamientos. El primero es que le da el científico que conoce del resultado, aunque suele ser incompleto pues no considera el medio de difusión. Parece menor el problema, pero sabemos que queda medio filtra la información y la adecua a su propia lógica. Esto es bien sabido por el periodista ahora diferenciado por el tipo de trabajo que le exige lo escrito, lo audiovisual o lo multimediático. En este proceso de tratamiento de la información es fundamental entender lo que nosotros llamamos las retóricas de los medios, retóricas de forma y no de fondo. Retóricas en la medida en que es importante el qué se dice y el cómo se dice. Los contenidos (el qué) se puede resolver con cierto tratamiento didáctico como la ejemplificación, los diagramas, las imágenes y los recursos propios de la expresión escrita como el uso de la metáfora.

Para clarificar esta noción de retóricas de los medios en el plano formal, proponemos el ejemplo de los medios audiovisuales. Distinguimos tres elementos retóricos fundamentales: la puesta en escena, el histrionismo y los formatos mediáticos idóneos para la divulgación de la ciencia. La puesta en escena está constituida por el ambiente natural o artificial, el uso de la cámara, el montaje y los efectos especiales. Lo que vemos en pantalla es el resultado de muchas decisiones de la realización, algunas al parecer menores como si el científico que explica los hallazgos está de pie o sentado, y otras en las que un experimento sólo puede ser simulado por efectos especiales en computadora. Cuando se tiene el conocimiento de los alcances del medio, sin duda, el trabajo de la divulgación se potencia, no obstante existe una tradición aún muy arraigada por el texto escrito y la ilustración simple. El histrionismo tiene que ver con cierto performance que se le exige a quien aparece en cuadro. Muchos científicos se intimidan con el escandaloso aparato de producción para hacer una imagen: luces, cámara, accesorios, asistentes, son parte del equipo de realización de diversos tipos de productos audiovisuales. Sumado a esto, se halla la idea de ser visto y escuchado por muchas personas, en los medios ser científico no basta, es necesario parecerlo no sólo en aspecto físico, sino también porque se muestra el dominio del espacio escénico mediante la gestualidad correcta (cinesis) y el control de las distancias y las relaciones espaciales entre objetos y personas (proxémica). Por otro lado, mesas redondas televisadas, seriales que ficcionalizan la información científica o simplemente una voz fuera de la pantalla que explica el flujo de un proceso químico, son parte de los muchos formatos mediáticos de lo audiovisual. Existe un consenso que mientras más intervención de estas retóricas en la divulgación de la ciencia, mejores resultados en la transmisión del conocimiento. De ser cierta esta idea, algunos formatos clásicos de la divulgación, ya hubieran desaparecido. La tecnología y el tener presente los alcances del medio ayudan a comunicar la ciencia, pero aún no han desplazado a la argumentación clara y precisa que muchos científicos poseen sin mayores exigencias ni histrionismo mediáticos.

Si este proceso de transmisión de información es exitoso y se logra que los divulgadores, periodistas y medios difundan con cierto nivel de calidad informativa un dato de la ciencia, lo que sigue escapa al quehacer científico y es que aún son muchas las dudas y las opciones respecto a los usos personales y culturales del conocimiento científico por parte del público lego. Más allá de explicarnos el mundo, de comprender las causas o efectos de los fenómenos de la naturaleza o de la sorpresa que causa el ignorar el funcionamiento de la física o la mecánica, la información científica sirve para justificar decisiones de carácter emergente como el brote de la influenza A1H1N1 o algunas derivadas de la eutanasia o el aborto que se debaten en terreno de la bioética. También ha servido para cambiar conductas habituales y en esto es ejemplar el tema de la salud y sus múltiples metáforas como la idea misma de anticuerpos. Lo cierto es que una cultura científica permite mejorar la gobernabilidad de un país al eliminar creencias de otros campos de conocimiento alejados de la racionalidad de la ciencia.

6

La divulgación de la ciencia ha estado asociada a la difusión de los avances técnico científicos, a la transmisión, vía un lenguaje no especializado, de lo que los científicos hacen en el contexto de especialización y diferenciación diseñado por las comunidades científicas. En esta línea se inscribe, por ejemplo, el “periodismo científico”, que busca informar y actualizar al público no científico sobre el desarrollo de investigaciones significativas para la comprensión del mundo contemporáneo. En este sentido, y en el mejor de los casos, el periodismo científico cumple la función de acercar la práctica científica a un público que, en condiciones normales, vive indiferente de las consecuencias sociales que la actividad científica produce en sus vidas. En segundo lugar, la divulgación también designa el intento de promover el conocimiento científico en la sociedad por medio de la educación de la “cultura científica” o la promoción del llamado “espíritu científico”. El diseño de museos interactivos como la generación de modelos didácticos de comprensión de conocimiento altamente sofisticado, cumplen la función, más que explicar una teoría científica o demostrar los usos prácticos de ésta, de promover la comprensión racional del mundo como una práctica esencial de nuestra herencia cultural.

Sin embargo, habría que señalar, que en el contexto de la divulgación, el ejercicio de difusión del conocimiento especializado ha sido unidireccional. Digamos que la divulgación se ha caracterizado por difundir la ciencia a la sociedad, pero no a la inversa, comunicarle a la ciencia las demandas de conocimiento de la sociedad. El que se haya vuelto esencial a la práctica científica la capacidad de divulgación del conocimiento especializado indica la transformación sustancial que el concepto de ciencia ha sufrido a través del tiem-

po. Divulgar no sólo se ha convertido en parte fundamental de la actividad científica, puesto que a través de ella, los científicos y su conocimiento logran legitimación en el plexo social, y reconocimiento (fama, si se quiere: permitiendo que este científico y esta teoría tenga renombre social, difusión y, por que no decirlo, mayores recursos). Sino se ha vuelto un “imperativo” social debido a los alcances y las consecuencias que el conocimiento científico produce hoy en día a la estructura general de comprensión del mundo.

Una práctica estratégica de la divulgación debiera, en primer lugar, articular no sólo el conocimiento científico para el consumo del público no especializado, sino que, sobre todo, articular los debates sociales que ese conocimiento produce y disponerlo devuelta al campo científico, como resultados de la retroalimentación social del ejercicio receptivo de dicho conocimiento. En segundo lugar, la divulgación debe ser entendida como una práctica que, no siendo objeto de las lógicas de autorización propias del campo científico, articula sin embargo un conocimiento estratégico para el propio campo científico, en la medida que en ella se produce una parte esencial del conocimiento especializado: la forma que dicho conocimiento adquirirá en el debate social al interior del ámbito público, es decir, su “forma social”, el uso social del conocimiento especializado en la esfera de los asuntos públicos.

Quinta parte
Cultura, educación y crisis en tiempos neoliberales

La transnacionalización: Ocupación integral

Las políticas culturales del Estado mexicano están estrechamente relacionadas con las transformaciones que por más de cuatro décadas ha provocado en el ámbito mundial la transnacionalización neoliberal que ha caracterizado la actual etapa de mundialización capitalista.

“Ocupación integral”² es el término utilizado para identificar este proceso globalizado de privatizaciones y adjudicación corporativa de las economías de nuestros países a partir de un acelerado, abierto, o en ocasiones silencioso, desmantelamiento del Estado —alguna vez considerado “benefactor”— y a través de la apropiación de los recursos naturales y estratégicos que ofertan los actuales Estados nacionales de competencia.³ Pablo González Casanova considera que la globalización actual es un proceso de dominación y apropiación del mundo.⁴

También, la transnacionalización corporativa neoliberal trata de imponer su mensaje unidireccional a través del dominio de los medios masivos de comunicación,⁵ la informática y las llamadas industrias culturales que intentan homogenizar y uniformar a la humanidad a partir de su modelo de vida y de la mediatización de la fecunda creación nacida del imaginario popular y del rico patrimonio étnico-lingüístico-cultural de nuestros países.⁶

La globalización excluyente requiere de una humanidad indiferenciada sujeta a las leyes del mercado, al individualismo competitivo que proclama la ley del más fuerte (darwinismo social), alienada por el consumismo y el egoísmo posesivo. El capitalismo neoliberal necesita también de la propagación generalizada de un cosmopolitismo que erosione y destruya, si es posible, la identidad nacional,⁷ la defensa de la soberanía, el derecho a la autodeterminación, la salvaguarda de los recursos estratégicos y naturales, las autonomías indígenas, las democracias participativas; todo ello en aras de alcanzar el “paraíso terrenal” que significa la sociedad del mercado proyectada como el ideal a realizar por una sociedad de consumidores desclasados, apátridas y apolíticos.

Se pretende que el mundo que ofrece la mundialización neoliberal en sus variantes estadounidense y europea sea el único posible, sin alternativa viable, y que la única opción realista sea el conformismo social y la resignación política.

Pese a esta maquinaria cultural, ideológica y política desplegada por las fuerzas del mercado y sus asociados en el Estado y los poderes fácticos, tiene lugar en el ámbito planetario —y también en nuestro país— la resistencia de los explotados: pueblos originarios, afrodescendientes, mujeres, homosexuales, jóvenes, obreros y aun sectores intermedios que conforman el pueblo-nación, quienes se manifiestan contra los efectos depredatorios del neoliberalismo.

En cada uno de nuestros países latinoamericanos han ido constituyéndose los pueblos-nación a través de la participación de los distintos agrupamientos étnico-clasistas, objetivamente explotados y oprimidos, en las respectivas contiendas independentistas, contra las intervenciones extranjeras, luchas liberadoras, antidictatoriales y de transformación social que fueron conformando a su vez una cultura nacional popular, por ende representativa del cúmulo de rebeldías e insubordinaciones. Esta cultura nacional popular es el sedimento de las resistencias y del afán por un futuro donde la diversidad cultural sea patrimonio de la humanidad.⁸

1 Doctor en Antropología por la Universidad de Utah, Estados Unidos, (E.U.). Profesor e investigador en el Centro Regional Morelos del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

FUENTES CONSULTADAS

2 Cfr., Pablo González Casanova et al., Llamamiento a la nación mexicana, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008. También, publicado en *La Jornada*, México, 16 de noviembre de 2007.

3 Este término proviene de Ana María Rivadeo, Cfr., *Les patria. Nación y globalización* UNAM, México, 2003., Plantea que los estados transnacionalizados compiten entre sí para garantizar al capital condiciones óptimas de rentabilidad. Esta mundialización capitalista se manifiesta en todos los espacios políticos, ideológicos y culturales de nuestras sociedades por medio de la intervención permanente y decisiva del Estado, el cual fortalece sus instituciones represivas para garantizar la estabilidad social a través del control autoritario y coercitivo de la fuerza de trabajo y la criminalización de la protesta social. Aunque la globalización incluye, pero a la vez trasciende el ámbito de lo económico, lo técnico científico, lo cultural o lo ideológico, su matriz es de carácter político y se anuda en lo fundamental en una desregulación orientada a abrir las fronteras nacionales al capital transnacional, que busca esas localizaciones óptimas de rentabilidad.

4 Cfr., Pablo, González Casanova, “Los indios de México hacia el nuevo milenio”, *La Jornada*, México, 9 de septiembre de 1998.

5 Los medios de comunicación masiva conforman, metafóricamente, las “tropas ideológicas” que intentan someter a la opinión pública con la desinformación, la contrainformación y la propaganda abiertamente sistémica; se transforman en tribunales de facto en los que comunicadores, locutores, editorialistas, expertos y analistas políticos condenan sumariamente toda oposición al orden establecido. A esto se le ha denominado “dictadura o terrorismo mediáticos”, y a los mercenarios de los medios, “sicarios mediáticos”.

6 “Nueva expresión de la violencia, la corriente homogenizante amenaza con ahogar la diversidad cultural y con borrar el rostro de las naciones y de los múltiples sectores que conviven en ellas... En el día de hoy, defender la diversidad cultural equivale a contribuir a preservar el futuro de la humanidad”, V Congreso Internacional de Cultura y Desarrollo en Defensa de la Diversidad Cultural, de La Habana, Cuba (11 al 14 de junio de 2007) http://www.lacult.org/docc/Informe_Cult_y_Des_esp.pdf, p. 1.

7 En el debate que se suscitó en torno al libro de texto gratuito Mi libro de historia de México para cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria en el año 2003, varios autores analizamos los intentos de omisión, distorsión o tergiversación de la historia de nuestro país para socializar a las nuevas generaciones en la amnesia y la asepsia de nuestra “identidad nacional”, la cual en estos libros es obra de las élites: criollos, intelectuales, poetas y literatos; con interpretaciones hispanistas, eufemismos y el intento obvio de minimizar al máximo toda mención de los Estados Unidos que pudiera considerarse ofensiva. Para ello se omiten y falsean datos de las relaciones entre ambos países, marcadas por la guerra de conquista (1846-1848) y sus despojos territoriales, las agresiones armadas filibusteras como las de William Walker a Baja California y Sonora, y las efectuadas por las fuerzas armadas estadounidenses como la ocupación de Veracruz, en 1914 y la incursión a Chihuahua persiguiendo a Francisco Villa, en 1916. Véase Gilberto López y Rivas, “La amnesia conveniente; los libros de historia frente a los Estados Unidos”, *Secuestro de la memoria. Un debate sobre los libros de texto gratuito de historia de México*, México, Delegación D-II-1A-1, Sección 10, SNT- Colegio Mexicano de Antropólogos, A. C., 1993, pp. 95-100.

8 Estas ideas y conceptos —pueblo-nación, cultura nacional popular, étnico-nacional, etcétera— constituyen un aspecto importante de la llamada “cuestión nacional” que he desarrollado en otros textos: Gilberto López y Rivas, *Nación y pueblos indios en el Neoliberalismo*, México, Plaza y Valdés, 1996; Alicia Castellanos Guerrero y Gilberto López y Rivas, *El debate de la nación, cuestión nacional, racismo y autonomía*, México, Claves Latinoamericanas, 1992; Gilberto López y Rivas, *Antropología, minorías étnicas y cuestión nacional*, México, ENAH-Aguirre y Beltrán, 1998.

Es en este contexto que el patrimonio cultural⁹ de nuestro país, en su significado amplio: natural, tangible e intangible (lenguas, conocimientos o saberes, técnicas y diversas prácticas culturales de pueblos indígenas y culturas heterogéneas locales y regionales, las más de las veces subalternas); los monumentos y vestigios arqueológicos prehispánicos, los históricos coloniales y poscoloniales, los artísticos muebles e inmuebles considerados bienes de dominio público y uso común;¹⁰ todo este legado que constituye la memoria de las naciones, de sus pueblos y componentes nacional-regionales-locales, soporte también de sus identidades, está siendo amenazado por las privatizaciones, concesiones, aprovechamientos y disposiciones individuales o de particulares, empresas, corporaciones, desarrolladores urbanos o turísticos, delincuencia organizada, grupos políticos de poder regional y nacional que buscan su control, dominio y apropiación.

Los trabajadores de la cultura versus las burocracias culturales

En el otro polo equidistante destaca la comunidad de trabajadores de la cultura del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) por constituir un baluarte de la defensa del patrimonio cultural y en la formación, estudio y desarrollo de nuestra identidad pluriétnica, plurilingüística y pluricultural como nación. Su especializado personal técnico, manual y administrativo, artistas, profesionistas, investigadores y académicos no forman una burocracia despolitizada. Por el contrario, a lo largo de muchas décadas se han distinguido por su compromiso en la protección del acosado patrimonio arqueológico, histórico y artístico a partir de posiciones nacionalistas y de contenido social.

Nuestra institución —afirmaba el sindicato de docentes e investigadores del INAH— se ha distinguido por ser un foro permanente de discusión académica y técnica con una amplia participación de sus especialistas, lo que ha permitido ocupar un lugar preponderante en la investigación y conservación del patrimonio cultural de la nación. [Desplegado, *La Jornada*, México, 4 de junio de 2008.]

Acusados por la derecha privatizadora de “gremialistas” y estigmatizados, por la alta jerarquía del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), miembros de la clase política, y aun por algunos académicos, de “activistas” y “radicales”, los trabajadores de la cultura son reconocidos en la sociedad mexicana por su autoridad profesional y moral para emitir juicios y ser consultados respecto a cambios legislativos que atañan directa o indirectamente a la preservación, protección, restauración, investigación, difusión y formación de profesionales en materia de cultura, y a los organismos que por ley tienen esas atribuciones y competencias.

La clave de la resistencia relativamente exitosa de los gremios de los trabajadores de la cultura a las pretensiones privatizadoras del patrimonio, y a los intentos por fragmentar y dismantelar los institutos, ha sido la capacidad para mantenerse unidos, con direcciones representativas y democráticas, con comunidades académicas, artísticas, técnicas, manuales y profesionales capaces de convencer con argumentos fundados y con movilizaciones decididas sobre la justeza de la defensa y uso social del patrimonio arqueológico, artístico e histórico del país.

Una revisión somera de la información periodística de 2008 identifica la intervención permanente de los trabajadores del INAH en la defensa del patrimonio cultural: en marzo de ese año, docentes e investigadores del INAH impugnaron el nuevo proyecto para regular zonas arqueológicas ya que de aprobarse, afirmaban, “abriría la posibilidad a una explotación comercial o al usufructo privado del patrimonio arqueológico de la nación” (*La Jornada*, México, 12 de marzo de 2008); en junio, trabajadores del INAH manifiestan su preocupación por un posible incremento del número de permisos de construcción en el área protegida de Tulum, Quintana Roo (*La Jornada*, México, 24 de junio de 2008); asimismo, medio centenar de trabajadores del instituto iniciaron un plantón permanente para repudiar a la directora del centro regional del INAH, en Yucatán, por su falta de interés en la conservación y la investigación del patrimonio arqueológico del estado (*La Jornada*, México, 18 de junio de 2008); en julio, los trabajadores del INAH exigieron no lucrar con los inmuebles históricos y se manifestaron en contra de su uso discrecional por parte de las autoridades (*La Jornada*, México, 2 de julio de 2008); en septiembre, más de 100 integrantes de la Asamblea Nacional de Arquitectura y Restauración denunciaron a la empresa canadiense Minera San Javier S. A. de provocar daños irreparables al patrimonio de este pueblo, en el estado de San Luis Potosí (*La Jornada*, México, 11 de septiembre de 2008); en diciembre todos los sindicatos del INAH se movilizan para detener el proyecto Resplandor Teotihuacano (*La Jornada*, México, 21 de diciembre de 2008).

La burocracia del CONACULTA, por su parte, ha estado insistiendo en proyectos de ley privatizadores y en la búsqueda de su legitimación como institución centralizadora. Mientras el Instituto Nacional de Antropología e Historia (1939) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (1946) tienen una larga trayectoria desde su respectiva creación por el Congreso de la Unión, el CONACULTA surgió por decreto presidencial de Carlos Salinas de Gortari en 1988, quien encargó a este organismo tareas de coordinación de los institutos que en los hechos devino, principalmente en el sexenio foxista, en una élite dispendiosa y sin conciencia social e histórica que en violación del marco jurídico existente ha ido asumiendo un estatus de superioridad sobre estas dependencias, apropiándose ilegalmente de algunas de sus funciones y trabajos en su beneficio.

Mientras que los presupuestos del INAH y el INBA no han crecido en estos años, el CONACULTA ha dedicado enormes sumas de dinero a proyectos no prioritarios como una macrobiblioteca en el Distrito Federal, inaugurada apresuradamente en 2006, para ser cerrada en marzo de 2007 con graves anomalías financieras y de construcción. En contraste, en mayo de 2008 se dio a conocer un diagnóstico del propio Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en el que reconoció que los “tesoros del país” estaban resguardados en recintos obsoletos y sin recursos (*La Jornada*, México, 18 de mayo de 2008).

Las reformas legislativas

Asimismo, en estos años, los sindicatos del INAH y el INBA han expuesto ante la opinión pública las razones de su rechazo a los proyectos legislativos que corresponden a las modificaciones impuestas por la globalización neoliberal de los sistemas jurídicos internos en cada estado para cubrir la transnacionalización de sus intervenciones. Esto ocurre principalmente a partir de las iniciativas de la “Ley General de Patrimonio Cultural de la Nación” presentada por el senador del PAN, Mauricio Fernández Garza, el 28 de abril de 1999,¹¹ y la “Ley de Fomento y Difusión de la Cultura” presentada en septiembre de 2005, y que con múltiples variantes se han intentado imponer en el Congreso desde entonces.

Los proyectos de ley que recurrentemente se han presentado en materia cultural sostienen una concepción de cultura que se equipara con la del conocimiento y disfrute de la hegemónica occidental y, en consecuencia, se trasluce el menosprecio por la diversidad y creación de los distintos pueblos indios exhibido por los gobiernos de la derecha

⁹ Para el concepto de patrimonio cultural es muy importante la obra compilada por Enrique Florescano, *El Patrimonio cultural de México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993 y la que continúa el mismo Florescano, *El patrimonio nacional de México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997. También los trabajadores académicos del INAH publicaron varios libros colectivos sobre el tema: el ya citado, *Secuestro de la memoria. Un debate sobre los libros de texto gratuito de historia de México*, México, Delegación D-II-1A-1, Sección 10, SNTE-Colegio Mexicano de Antropólogos, A. C., 1993; y *El patrimonio sitiado*, México, Delegación D-II-1A-1, Sección 10, SNTE, 1995; Iván Franco, *Transformaciones del proyecto cultural en México. Educación, cultura y patrimonio cultural ante el neoliberalismo*, México, Delegación D-II-1A-1, Sección 10, SNTE, 2005; Bolfy Cottom, *La cultura y las instituciones culturales de México. Hacia una propuesta alternativa que resuelva la problemática actual*, México, Sindicatos de trabajadores de la cultura, 2004; Francisco Beristan Bravo, Aldir González Morelos Z et al., *La construcción de Wal-Mart en Teotihuacan*, México, Delegación D-II-1A-1, Sección 10, SNTE, 2005.

¹⁰ Cfr., José Ignacio Sánchez Alaniz y Susana Gurrola Briones, *El uso social del patrimonio cultural*, México, Ediciones Quinto Sol, 2004.

¹¹ Cfr., Grupos parlamentarios del Partido de la Revolución Democrática (PRD) en las cámaras de diputados y senadores. *En defensa del patrimonio cultural de la nación. Posición en torno a la iniciativa de Ley General de Patrimonio Cultural de la Nación*, LVII Legislatura del Congreso de la Unión, México, 1999.

mexicana.

En estos proyectos se asignan al CONACULTA facultades similares a las de una secretaría de Estado y funciones de superior jerárquico respecto de los demás órganos del sector cultura, centralizando en su titular decisiones que por ley competen al INAH y al INBA. Acorde con estas propuestas el titular del CONACULTA dirigiría, supervisaría y coordinaría las actividades de los institutos; propondría el nombramiento y remoción de sus respectivos directores y acordaría con ellos asuntos de competencia de esas instituciones, violando con ello las leyes vigentes sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticos e Históricos y las orgánicas del INAH y el INBA.

El CONACULTA intenta transformarse ya no de facto sino por ley en un supraorganismo fiscalizador, obviando su trayectoria probada de ineficiencia, corrupción, dilapidación presupuestal, manejo discrecional de recursos e intrusiones fuera de la ley, que lo han caracterizado en estos años.

En el ámbito de las ciencias sociales, la iniciativa provocó un repudio que, siendo generalizado, no se consideró unánime. Néstor García Canclini manifestó su apoyo a la iniciativa y consideró a quienes se oponen a la misma de una izquierda anclada en el pasado, aferrada a un marco jurídico “anterior al video, a Internet y a las formas recientes de globalización del turismo y de las inversiones transnacionales en cultura”; una izquierda que no se ha percatado de que México y el mundo han cambiado. Paradójicamente, después de que la discusión sobre legislación y políticas culturales llevaba más de 10 años desarrollándose dentro y fuera del INAH, en múltiples coloquios, mesas redondas, congresos y publicaciones, García Canclini declaró el debate inexistente, lo consideró un “no-debate”. Señaló que “en los últimos años se ha desvanecido la discusión sobre qué políticas culturales necesitamos en México”.

Tal vez García Canclini no se percató de la extraordinaria discusión pública que se dio hace pocos años con motivo de la presentación en 1999 de la iniciativa del senador Mauricio Fernández Garza para reformar la fracción XXV del artículo 73 de la Constitución Política, misma que violentaba el espíritu y la letra de la Carta Magna, promovía la privatización del patrimonio cultural, poseía una concepción de patrimonio cultural limitada y elitista, había sido elaborada sin tomar en cuenta a la comunidad científica, desmantelaba al INAH y al INBA y creaba incertidumbre laboral en estos organismos, promoviendo una reforma constitucional superficial, ociosa e intrascendente.

Gracias a la movilización de los gremialistas trasnochados, la reforma fue derrotada con argumentos y discusiones que trascendieron a los ámbitos legislativos. A Canclini le pareció un no-espacio el Parlamento Alternativo, al grado de entrecomillarlo. Si hubiera leído las ponencias presentadas en este “foro de la izquierda” y las que en un número superior a la centena se presentaron en el IV Congreso de Investigadores del INAH de septiembre de 2005 (muchas de ellas sobre los temas que, según él, “la izquierda” desconoce o pasa por alto) se hubiera dado cuenta de que el debate estaba vivo y las críticas a una iniciativa en particular —la de Sara Bermúdez, la de la burocracia buscando legitimarse y legalizarse, la que pretende posesionarse de la política cultural del país para beneficio de los industriales empresarios—, están basadas en evidencias que deben rebatirse no con disquisiciones generales y descalificaciones a modo sino en un análisis riguroso de las características de las iniciativa de ley y del sector de clase que las sustenta.

Los proyectos de ley son particularmente peligrosos en lo que se refiere a las “industrias culturales”, ya que benefician principalmente a las grandes empresas del mundo globalizado al otorgar apoyo gubernamental amplio, abierto y casi irrestricto a empresas privadas consideradas “culturales”, actuando el presidente del CONACULTA como el facilitador y el gran concesionario de esos fondos.

Detrás de estas propuestas de ley están las transnacionales del turismo mercancía (con todos los subterfugios y las variedades pseudoecológicas) y los intereses empresariales de sus socios locales cercanos al grupo gobernante. Centralización, poder absoluto sobre la política cultural y privatización del patrimonio del país son los fundamentos de la política cultural de los llamados “gobiernos del cambio” de Vicente Fox y Felipe Calderón.

El jueves 27 de abril de 2006, por ejemplo, se aprobó un paquete de dictámenes que inician el proceso para modificar varios artículos de la Constitución Mexicana, de los cuales dos de ellos afectan de manera directa la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticos e Históricos; la Ley Orgánica del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y la Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

Las reformas constitucionales eliminaron de la fracción XXV del artículo 73 constitucional la facultad exclusiva del Congreso de la Unión de legislar sobre “vestigios y restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos cuya conservación sea de interés nacional” y otorgaron a las legislaturas de los estados dicha facultad; asimismo, al modificar el artículo 124 de la Constitución, extendieron a los gobiernos de los estados y los municipios el ejercicio concurrente, junto con el gobierno federal, en materia de conservación e investigación de los monumentos arqueológicos, artísticos e históricos.

La exposición de motivos de esa reforma justificó la necesidad de fortalecer el federalismo como “columna vertebral en la construcción de la República”, argumento que en una real transición democrática tendría razón de ser y motivo de apoyo.

Sin embargo, no fueron el federalismo democrático-participativo y la búsqueda de una mayor equidad en las competencias entre federación, estados y municipios, los motivos de los legisladores de los partidos Revolucionario Institucional (PRI) y Acción Nacional (PAN) que votaron en favor de esta reforma, con la complicidad de las demás bancadas que no se movilizaron para detenerla ni alertaron, al menos, a la opinión pública ni a la comunidad de trabajadores de la cultura. Paradójicamente, fue Manuel Bartlett, operador del fraude electoral cibernético de 1988 el que posibilitó la usurpación de la presidencia de la República por Carlos Salinas, quien manifestó su preocupación por la reforma sin reflexión alguna y sin medir las repercusiones que esta tendría, mientras los senadores de la izquierda institucionalizada cumplían rutinariamente su trabajo legislativo.

Las reformas obedecieron a intereses de los grandes grupos de poder político y económico, transnacionales, nacionales y regionales y a los poderes fácticos que desde hace décadas acechan el patrimonio arqueológico, histórico y artístico de la nación para usufructuarlo y enajenarlo para su beneficio y para, por esa vía, dar entrada a su privatización y mercantilización.

Por su parte, los sindicatos de los trabajadores de la cultura alertaron inmediatamente sobre la amenaza que estas reformas representaban y analizaron las implicaciones que las mismas tendrían en la rectoría nacional de las políticas de conservación e investigación, y en la integridad de los institutos y las instituciones respectivas.

Detrás del argumento de un supuesto fortalecimiento del federalismo, la realidad era otra: la de los gobernadores, presidentes municipales, desarrolladores, empresarios, coleccionistas y corredores de piezas arqueológicas, corporaciones que pretenden tener las manos libres para el manejo discrecional del patrimonio cultural, de las zonas arqueológicas y los monumentos históricos contrarios a la participación de las comunidades, la sociedad civil y los pueblos indígenas, y colaboradores-socios de las grandes empresas de turismo, inmobiliarias y de comercio.

El INAH en la mira

El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en particular, forma parte de los bienes públicos que los neoliberales desearían ver sometidos a la lógica de ese proceso de ocupación integral transnacional y globalizador que caracterizó al grupo Paz con Democracia en el Llamamiento a la nación mexicana, en el que se asienta:

El vaciamiento de valores y símbolos de identidad nacional que han guardado las propias instituciones culturales del Estado, el INAH y el INBA, y el despojo de sus funciones en defensa de este patrimonio nacional por instituciones como CONACULTA, violando el marco jurídico existente, han abierto el camino a su privatización y desnacionalización.

La burocracia impuesta en las direcciones de los organismos culturales es consciente de que sus principales enemigos a vencer son sus propios trabajadores, quienes no están de acuerdo con el despojo del carácter nacional y público de esas instituciones.

El actual director del INAH, Alfonso de María y Campos, un embajador muy alejado de la tradición de prestigiados antropólogos e historiadores, como Guillermo Bonfil, Gastón García Cantú, Enrique Florescano, quienes en el pasado ocuparon ese puesto, está empeñado en destruir desde dentro el instituto a través del desconocimiento sistemático de sus representaciones sindicales.

Los profesores de investigación y docencia del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) por acuerdo de sus asambleas generales de enero y febrero de 2008 entregaron a la entonces secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, un expediente con los documentos probatorios de las acciones y omisiones constitutivas de violaciones al corpus legal vigente en materia de Zonas y Monumentos Arqueológicos en que ha incurrido el director general del INAH.

Este expediente sustenta la exigencia de destituir al director y sus colaboradores principales, quienes son corresponsables de las transgresiones legales y los daños provocados a los monumentos arqueológicos e históricos que, siendo bienes nacionales —por ley— son de utilidad pública e interés social. Se considera que las destituciones darían la certidumbre jurídica y legal a la institución seriamente quebrantada durante la actual dirección.

El editorial del periódico *La Jornada* del 27 de diciembre de 2008, titulado: “Defender el patrimonio histórico”, sostiene:

Lo que ocurre en Teotihuacan no es un hecho aislado; instalaciones (como las del proyecto “esplendor Teotihuacano”) se han realizado en sitios arqueológicos como los de Uxmal, en Yucatán, y Tulum, en Quintana Roo, y se pretende promover un proyecto similar en las ruinas de Tula, en el estado de Hidalgo, que incluso contempla paseos a través de la zona en vehículos concesionados, y que no han recibido, por cierto, el aval del INAH... La conducción de la cultura del país, en general, se halla supeditada a los criterios pragmáticos y mercantilistas de los gobiernos neoliberales, como quedó de manifiesto hace poco más de un año con el apoyo que la administración calderonista dio —con recursos públicos— a la candidatura de Chichen Itzá en el certamen de las Siete Nuevas Maravillas del Mundo, organizado por el empresario suizo Bernard Weber. (*La Jornada*, México, 27 de diciembre de 2008)

Los investigadores del INAH documentan cuatro casos en materia de patrimonio cultural,¹² empezando por Teotihuacán, cuyos detrimentos han concitado el agravio no sólo de los trabajadores de esta institución sino también de amplios sectores de la sociedad mexicana que se oponen a la enajenación y destrucción por particulares de los bienes de todos los mexicanos. En diciembre de 2007 se firmó un convenio marco entre el INAH y el gobierno del Estado de México (Edo. Mex.) para llevar a cabo las acciones que contribuyan a la protección, conservación, restauración, recuperación y difusión del patrimonio cultural, arqueológico e histórico localizado en su territorio.

Sin embargo, ninguna de sus cláusulas autoriza un espectáculo de luz y sonido como Resplandor Teotihuacano, que constituye en los hechos una explotación comercial de los monumentos arqueológicos por inversionistas privados y del gobierno del Estado de México, y cuya instrumentación ocasionó afectación, daños y alteraciones tanto físicas como visuales a las pirámides del Sol y de La Luna.

Las acciones realizadas también violan el decreto presidencial de 1988 que declara a Teotihuacán Zona de Monumentos Arqueológicos, cuyo artículo 13 establece: “En la zona de monumentos definida en este decreto no se autorizan construcciones cuya función, diseño o ubicación alteren, afecten o distorsionen los valores monumentales o el uso educativo y de investigación a que la misma está destinada”.

El proyecto viola asimismo varias normas jurídicas y recomendaciones internacionales sobre conservación de monumentos: la Ley General de Bienes Nacionales, la Carta de Venecia, la Declaración de Patrimonio de la Humanidad emitida por la UNESCO, el documento de Nara sobre autenticidad, la declaración sobre la conservación del entorno de las estructuras, sitios y áreas patrimoniales. Más aún, en el proyecto no se consideraron las repercusiones sociales y su impacto en las comunidades circundantes, ni mucho menos se tomó en cuenta la opinión de las mismas.

El director general y su equipo también son responsables de violaciones a la ley en la Zona de Monumentos Arqueológicos de Chichen Itzá. Los investigadores del centro INAH-Yucatán denunciaron en su momento el uso comercial de la zona para llevar a cabo un concierto del tenor y empresario Plácido Domingo, sin la autorización correspondiente. De las ganancias del evento, dos millones de pesos fueron entregados a las autoridades del INAH, y su director, generosa y discrecionalmente “donó” dicha cantidad a la Universidad Autónoma de Yucatán. Favorecer a un particular para utilizar una zona de monumentos con fines comerciales viola el artículo 30 de la Ley de Bienes Nacionales, así como la Ley Federal de Zona de Monumentos Arqueológicos e Históricos en los artículos 1 y 2. Aquí también las autoridades permitieron la instalación de dos puestos comerciales fijos, un transformador y cableado eléctrico sobre monumentos arqueológicos adyacentes al Templo de Kukulcán y al Observatorio.

El tercer caso que presentan en su denuncia los investigadores y docentes es la omisión y negligencia del director general y sus colaboradores en la expropiación y demolición sin licencia del INAH, de seis monumentos históricos de la Ciudad de México por parte del gobierno de la capital para ocupar sus terrenos en áreas comerciales de personas dedicadas al comercio ambulante. En este caso, el director general del INAH se reunió con “autoridades superiores” y decidió no intervenir en el momento de la flagrante demolición de los monumentos, sino hasta su conclusión.

Los monumentos estaban declarados y catalogados por el INAH y se localizaban en el perímetro “A” de la Zona de Monumentos Históricos incluidos por la UNESCO en la Declaratoria de patrimonio de la humanidad. Los funcionarios del instituto actuaron tardía y negligentemente, incurriendo en omisiones y comisiones a numerosos artículos de las leyes referidas.

El cuarto caso presentado en la denuncia es gravísimo por la pérdida de vidas humanas y sucedió como consecuencia de la ocupación el 8 de septiembre de 2008 de la zona arqueológica de Chinkultik, en el estado de Chiapas, por parte de los habitantes de la vecina colonia Miguel Hidalgo. Poco después de la toma se iniciaron negociaciones entre los pobladores indígenas, el gobierno estatal y el propio INAH, en representación del gobierno federal.

Sin embargo, el 3 de octubre de 2008 centenares de elementos de las policías federal preventiva y estatal sorprendieron a los colonos en un violento operativo de desalojo de la zona y en contra de la colonia misma, resultando 10 heridos de gravedad y seis indígenas muertos. Los investigadores y docentes consideran que los funcionarios del INAH, en particular su titular, estaban obligados a actuar con respeto y consideración a las necesidades de las comunidades a su derecho a participar en la protección del patrimonio arqueológico. No obstante, fueron estos funcionarios quienes insistieron en la realización del desalojo por la represiva fuerza estatal y federal traicionando las negociaciones en curso.

Las denuncias presentadas refieren a probadas violaciones a las leyes por parte del director general y sus colaboradores, quienes seguramente seguirán en sus cargos como corresponde a un Estado sin derecho y a la deriva de la impunidad que gozan los delincuentes en el gobierno. Vázquez Mota no tomó en cuenta las exigencias de la comunidad académica del INAH y el patrimonio cultural de la nación seguirá en venta y renta al mejor postor.

Conclusión

Las políticas culturales del Estado mexicano siguen las tendencias empresariales y privatizadoras neoliberales en el interior mismo de las instituciones dedicadas supuestamente a la defensa y preservación del patrimonio cultural; estas tendencias se expresan en las acciones, programas y articulaciones empresariales, privatizadoras y discrecionales de sus autoridades

¹² También El Tajín, en Veracruz, es una zona arqueológica emblemática en cuanto a la lucha por la defensa del patrimonio cultural. Desde el inicio en 1999 se ha desarrollado una amplia protesta contra un proyecto del entonces gobernador del estado de Veracruz, Miguel Alemán, conocido como la Cumbre Tajín, en la que participaron diversos sectores regionales agrupados en el Frente Papanteco en Defensa del Patrimonio Cultural. Las principales demandas de esa lucha fueron la no privatización de la zona y la participación de las comunidades indígenas en el desarrollo turístico. Uno de los sectores más combativos en la protesta era el constituido por los custodios, la gran mayoría totonacas, quienes organizaron diversas manifestaciones con la exigencia de que los fondos que destinaba el gobierno del estado al INAH por la Cumbre y que ascendían, según declaraciones del propio director del instituto en Veracruz, a nueve millones de pesos, fueran destinados efectivamente al mantenimiento de la zona y a dotarlos de equipo y materiales para desarrollar su tarea. El año 2000 fue declarada la zona de monumentos arqueológicos de El Tajín que incluía 1,200 hectáreas. La extensión del perímetro provocó graves contradicciones con los proyectos turísticos impulsados por el gobierno del estado que buscaba que la declaratoria fuera de sólo 300 hectáreas, ya que se pretendía desarrollar un complejo turístico con hoteles de lujo, campo de golf, galerías, auditorios, etcétera. El gobierno estatal aprovechó que también existía descontento de las comunidades indígenas que habían quedado incorporadas a la zona y se generó una crisis con el INAH, canalizada a través de un Comité de Defensa de la Propiedad, encabezado por priistas y dirigentes de comerciantes ambulantes proclives al gobierno del estado. Uno de los principales blancos de ataque fueron los custodios, apoyándose en algunos legisladores locales y recibiendo el respaldo del entonces senador Fidel Herrera, quien incluso promovió un punto de acuerdo en el Senado para derogar el decreto de la declaratoria.

superiores. No obstante, en esos mismos espacios, los trabajadores de la cultura resisten permanente y sistemáticamente esos afanes de mercantilización y uso privado del patrimonio de la nación. Se destaca, pues, en las instituciones estudiadas en este trabajo, la dicotómica realidad actual de nuestro país. Por un lado sus trabajadores, quienes representan los valores e intereses nacionales y universales; y, por el otro, quienes detentan el poder económico y político para beneficio de una colusión apátrida e insensible al clamor social, nacional y ciudadano.

Samuel Arriarán Cuellar¹

Elizabeth Hernández Alvidrez²

En el último año (2008) ha habido importantes desarrollos internos de la teoría pedagógica que apuntan a replantear y resolver aquellos problemas relacionados con la diversidad cultural. Así se ha generado un fuerte interés por desarrollar conceptos teóricos que implican articular de manera creativa aquellos saberes y prácticas de distinto origen (*La Jornada*, 06 de marzo de 2008). Uno de estos desarrollos es la educación multicultural como campo de investigación a partir del reconocimiento de la relevancia teórica y social de la antropología. Es significativa la perspectiva interaccionista (de los contextos) y de las influencias mutuas. De algún modo, la perspectiva teórica posmoderna también aportó la posibilidad de reconstruir los discursos pedagógicos a través de los cuales una determinada realidad de asignaturas se transforma en una imagen legitimada. Un ejemplo de esta mirada posmodernista en México es la que considera que la educación multicultural no es más que otro disfraz ideológico para mantener la dominación (*La Jornada*, 19 de marzo de 2008).

Es innegable que desde la antropología se abordan de nueva forma los procesos educativos como un nuevo enfoque de los procesos de generación y transmisión simbólica. Pero también la ciencia política está contribuyendo a replantear la problemática del multiculturalismo. Es así que, como en el caso cubano, Mayra Paula Espina ha subrayado que la globalización está intensificando los procesos de multiculturalismo haciendo vital la existencia de la diversidad cultural, razón por la que hace falta una política que resuelva los nuevos problemas no a través de estrategias homogeneizadoras, sino en términos de “multiculturalismo emancipatorio” (*La Jornada*, 21 de agosto de 2008). Si se reconoce el derecho a la diferencia cultural, cabe hablar positivamente de la educación multicultural. Estamos entonces ante un proceso de consolidación de una vertiente de investigación educativa relacionada con problemas culturales más amplios como las relaciones interétnicas. Esto se relaciona con el desarrollo del multiculturalismo que nos permite replantear los temas clásicos de la docencia, la gestión y administración escolar. Para abordar estos replanteamientos, es necesario precisar antes ¿qué entendemos por multiculturalismo? El multiculturalismo puede ser entendido como un proyecto de nación. Como señala Carlos Montemayor, justo es reconocer que el origen de esta noción deriva del Canadá (*La Jornada*, 19 de julio de 2008). En efecto, a Quebec y particularmente a la lucha de los pueblos inuit, le debemos la idea de que la administración de la justicia no debe desconocer el vínculo legítimo entre las comunidades indígenas y su territorio. Pasar por alto este vínculo ha llevado a legitimar la apropiación ilegal de tierras, la contaminación y el desastre ecológico.³

El multiculturalismo se puede caracterizar como un sistema de democracia amplia, es decir que permita la coexistencia no sólo de partidos, sino también de movimientos sociales e incluso de una diversidad de culturas. Esto es lo que destaca Boaventura de Sousa Santos en la coyuntura de cambio radical en Bolivia. El multiculturalismo se relaciona no sólo con la necesidad de replantear el significado de la democracia más allá de la disputa electoral sino también con otra idea de la interculturalidad en el contexto de la “pos-colonialidad”.⁴

¿El multiculturalismo puede establecerse como objetivo de políticas educativas? No por nada la reforma educativa en Bolivia se plantea como descolonización frente al paradigma neoliberal. Esto significa que puede modificar programas y proyectos, contenidos pedagógicos de todo tipo así como las mismas instituciones. ¿De qué manera el multiculturalismo nos lleva también a replantear las cuestiones como la etnicidad, la identidad nacional y el universalismo? ¿Y de qué modo nos ayuda a reconceptualizar la educación en general y la educación mexicana, en particular?

1. La etnicidad y el multiculturalismo

Actualmente en muchos países se plantea que hay una relación prioritaria entre el tema de la identidad y el multiculturalismo. En el caso de Estados Unidos o Australia, por ejemplo, se señala que difícilmente los grupos étnicos aceptan el discurso multiculturalista que los integra en una vasta categoría donde ellos se codean con otras poblaciones de inmigrantes. Los pueblos autóctonos quieren ser distinguidos de las minorías (en lo jurídico, en lo político, e incluso en lo histórico). Lo que se puede deducir de estas experiencias es que el multiculturalismo no se puede reducir a una simple yuxtaposición de demandas supuestamente idénticas. Como dice Michel Wieviorka: “las demandas que fundamentan la etnicidad, por un lado, y el género, por el otro, no tienen la misma naturaleza y son más susceptibles de oponerse que de reforzarse o de completarse.”⁵

El principal problema que se presenta, entonces, es que la etnicidad o el género no tienen una similitud con respecto a otros grupos sociales. Aunque no es el género sino la cultura lo que se pone como prioridad en el debate actual del multiculturalismo, sin embargo, no se puede dejar de observar una conexión profunda e inevitable entre la diversidad cultural y las diferencias relativas al género. Si no queremos caer en la visión errónea de considerar las culturas como totalidades homogéneas, unificadas, holísticas y autocoherentes, debemos entonces considerar que “una política multicultural democrática y deliberativa no relega a las mujeres, niños y niñas a sus comunidades de origen en contra de su

1 Doctor en Filosofía por la División de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

2 Doctora en Letras por la División de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

FUENTES CONSULTADAS

3 Extrapolando esta idea al caso de México, Montemayor ha señalado que hay tres regiones donde las empresas realizan sus operaciones ilegales. En San Luis Potosí con la Minera San Xavier, en Huizopa en la sierra de Chihuahua con la Minefinders y en 29 municipios de Chiapas con las empresas Frontier Development Group y Radius.

4 Según esto, el capitalismo nunca ha existido sin colonialismo. Para comprender lo que sucede hoy en América Latina, tenemos que ver que no sólo somos sociedades capitalistas sino también todavía sociedades coloniales, es decir, que el colonialismo no terminó con la Independencia; continúa y sigue ejerciendo a través de mecanismos nuevos. Cfr., Boaventura de Sousa Santos, “Reinventando...” op. cit.

5 Cfr., Michel, Wieviorka, “Cultura, sociedad y democracia” en Daniel, Gutiérrez Martínez (Comp.), Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas, UNAM-COLMEX-SIGLO XXI, México, 2006.

voluntad, sino que alienta el desarrollo de su agencia autónoma frente a las identidades que le son asignadas.⁶

2. La identidad nacional replanteada desde la problemática del multiculturalismo

Para abordar este punto podemos partir de la tesis de Edgar Morin de que la nación es una entidad mítica:

El Estado-nación cabal es un ser a la vez territorial, político social, cultural histórico, mítico y religioso...el destino común es tanto más hondo por cuanto está sellado por una fraternidad mitológica. En efecto, el Estado-nación es una patria, una entidad consustancialmente maternal/paternal, que contiene en su femenino lo masculino de la paternidad.⁷ La mitología matri-patriótica suscita una verdadera religión del Estado-nación, que lleva consigo sus ceremonias de exaltación, sus objetos sagrados (bandera, monumentos a los muertos), su culto de adoración a la Madre Patria, sus cultos personalizados a los héroes y mártires. Como toda religión, se nutre de amor, y es capaz de inspirar fanatismo y odio.⁸

No se puede dejar de advertir que esta manera de entender la nación como una entidad mítica y religiosa resulta decisiva para un replanteamiento teórico, que debe tener en cuenta también el replanteamiento de la historia. Por ejemplo, ¿cómo afecta el multiculturalismo en países como México? El multiculturalismo puede impactar no sólo en la redefinición de la nación, ya no entendida como una sustancia (ser mítico o religioso) o de una entidad telúrica con relación a un espacio geográfico o territorial. En este sentido puede poner en crisis la idea de lo nacional como un todo. No sólo ha impactado la conciencia de la población que vive dentro del país, sino también a la población que vive fuera. Nos referimos a la gran población inmigrante como la que se ubica en Estados Unidos. Aquí la identidad nacional ya no se vive como una sustancia o una identificación con algo estable. Más bien se trata de un espacio que se llena con lo que cada grupo aporta:

En los inmigrantes de los últimos treinta años no hay sentimientos de fractura. De hecho, se sienten afortunados, pues tienen dos países, dos casas, pertenecen a ambos y no lo sienten conflictivo, sino que lo asumen como una realidad. En vez de romper con un pasado, transitan en dos mundos y en diferentes grados, dependiendo de donde vienen y de lo que puedan sufragar.⁹

Lo que se puede deducir de esta situación es que podemos repensar la idea de lo nacional sin reducirla a una concepción fija (lo territorial), ni a una esencia étnica o racial. Se trataría, por ejemplo, de ver las variaciones y diferencias en los procesos migratorios: ¿en la actualidad los grupos migrantes europeos se ven afectados por la misma fragmentación que los grupos migrantes de México y América Latina? ¿Cuáles son sus principales divisiones internas, contradicciones o tensiones? A partir de la globalización, los procesos de la migración nos llevan obligatoriamente a repensar la cuestión de la identidad nacional. Algunos autores han señalado que actualmente las comunidades políticas no están ya compuestas de grupos nacionales y étnicamente homogéneos. En vez de una concepción esencialista de la cultura que la reduce a una propiedad de un grupo étnico o de raza, necesitamos otra concepción que enfatice el aspecto constructivo y narrativo. En este sentido, el multiculturalismo se puede concebir como una estructura dialógica. La ventaja de este enfoque es que nos permite situarnos desde la hermenéutica, al comprender que el Otro no se reduce a una exigencia puramente cognitiva, sino que incorpora la dimensión de la acción política y moral. Ciertamente las cuestiones más difíciles que se nos plantean hoy, surgen principalmente de los enfrentamientos reales entre horizontes culturales. Este enfrentamiento

no sólo está produciendo una comunidad de conversación sino también una comunidad de interdependencia. No sólo lo que decimos y pensamos, sino también lo que comemos, quemamos, producimos y desechamos tiene consecuencias para los otros, sobre quienes tal vez no sepamos nada, pero cuyas vidas se ven afectadas por nuestras acciones.¹⁰

3. Universalismo y multiculturalismo

Recientemente ha surgido una serie de autocríticas sobre el significado del universalismo como sinónimo de republicanismo. Se ha argumentado a favor de terminar con aquellas perspectivas maniqueístas que oponen con demasiada simpleza lo universal y lo particular, la República y el multiculturalismo (desarrollando una imagen cada vez más abstracta e irrealista del primero y caricaturizando al otro para rechazarlo). Esto es lo que sucede con autores como José A. Pérez Tapias quien señala que el particularismo étnico o nacionalista es “narcisismo de las diferencias”. Según él, en la posmodernidad vemos el regreso de lo comunitario o “comunitarismo irrestricto” algo totalitario.¹¹ Lo curioso es que en esta estrategia argumentativa no se dice nada de los excesos del universalismo ¿será que está libre de perversiones? No se ve que es una reacción como particularidad lastimada por la globalización. Sólo se ven desmesuras particularistas, negaciones del universalismo que se convierten en nuevas formas de dominación que niegan a otros el derecho de vivir su cultura. Por más que quiera fundamentar una propuesta de un “universalismo transcultural”, en el fondo no es más que una vertiente de la propuesta ilustrada, ya que se basa en la moral universalista. Según Pérez Tapias, en el debate Habermas- Taylor, tiene razón el primero ya que hay una prioridad indiscutible de los derechos humanos del individuo. Todo reconocimiento de las identidades culturales “debe ajustarse a las exigencias prioritarias del reconocimiento de la dignidad de los individuos”. O sea que no es necesario postular derechos colectivos para defender las legítimas identidades ya que la lógica de la democracia en el Estado de derecho es suficiente para proteger esas identidades ¿Y qué pasa en los países donde no existen la lógica de la democracia y el estado de derecho? En los países como México no se da la situación como en Europa. Por eso fallan los argumentos de Pérez Tapias. Estamos ante la misma cantaleta de las identidades colectivas que no deben reforzarse hasta el punto en que cercenen la autonomía de los individuos. No es por ahí donde podríamos buscar una propuesta alternativa de un multiculturalismo que dé paso a la interculturalidad, a un mestizaje democrático, a un “universalismo autolimitado” o a identidades autorreconocidas en sus límites. Hay exigencias del mestizaje a partir del multiculturalismo. Este proceso de mestizaje, mirándolo desde las subjetividades individuales ¿ha de incluir forzosamente el cosmopolitismo?:

No podemos avanzar a marchas forzadas en la nostalgia reactiva del modelo de integración republicana, y debemos oponernos a los proyectos populistas o nacionalistas de reintegración mítica o imaginaria de lo que separa, tanto como de la misma manera debemos resistir a la voz de las sirenas liberales que exigen la sumisión ciega a los procesos de la globalización económica.¹²

Para evitar la elección entre un universalismo abstracto y el particularismo extremo, es conveniente repensar el Estado, a las instituciones y al sistema político en términos que autoricen la conciliación de lo general y lo concreto. Pero ¿cómo asegurar el pluralismo? El problema no es institucionalizar las identidades culturales bajo formas democráticas representativas, sino abrirles mucho más el acceso a la resolución política de sus demandas. Hay aquí un problema de representación y de acción. No basta la democracia formal que

⁶ Seyla, Benhabid, Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global, Editorial Katz, Buenos Aires, 2006, p. 151

⁷ Edgar, Morin, “Identidad nacional y ciudadanía”, en Pedro, Gómez García (Coord.), Las ilusiones de la identidad, Cátedra, Madrid, 2001. p. 18.

⁸ Idem., p. 20.

⁹ Cecilia, Imaz, “Multiculturalismo y migración internacional” en Daniel, Gutiérrez, Multiculturalismo..., op. cit. p. 233.

¹⁰ Seyla Benhabid, Las reivindicaciones..., op.cit. p.76.

¹¹ José A., Pérez Tapias, “¿Identidades sin fronteras? Identidades particulares y derechos humanos universales”, en Pedro, Gómez García (Coord), Las Ilusiones..., op.cit., pp.58 y 79.

¹² Michel, Wieviorka, “Cultura, sociedad...”, op.cit. p.65.

reduce el multiculturalismo a una cuestión formal de parlamentarismo. Esto lleva a convertir las demandas identitarias en imágenes deformadas por los medios de comunicación.

Hoy parece haber un reconocimiento de que la democracia igualitaria es un falso concepto que se fundamenta en el mito del universalismo. En vez de este concepto es mejor recurrir al concepto de equidad. Danilo Martuccelli señala acertadamente que el multiculturalismo es el que pone en duda ese implícito de la democracia (la igualdad, ya que las reivindicaciones particulares se basan en aquellos derechos que difícilmente podrían ser universales. Dichas reivindicaciones cuestionan los límites institucionales. Cuando la igualdad es asimilada a lo universal, lo político se reduce entonces a una cuestión de representacionismo abstracto. Poco importa el criterio de justicia, pues de lo que se trata aquí es solamente de acentuar los elementos comunes de los individuos abstractos, y no sus diferencias y particularismos colectivos:

Sucedde de otra manera con el concepto de equidad que reconoce la pertinencia política de las especificidades culturales de los individuos y de los grupos, al aceptar la idea de un tratamiento diferencial de los miembros de estas colectividades. Más aún, la noción de equidad no se restringe a dar más a aquellos que menos tienen (aunque las políticas del estado benefactor hayan tenido esta inspiración), sino que termina por imponer la legitimidad de un lenguaje diferencialista en la sociedad.¹³

Tenemos entonces una inversión radical de lo político. Ya no se trata sólo de defender al individuo abstracto-universal contra las amenazas sociales. La nueva concepción de la democracia como equidad es la afirmación de las diferencias: no se trata de negar al individuo sino de asegurar su autodeterminación en el marco de la coexistencia con la mayor diversidad social posible.

4. Hacia una reformulación de la educación intercultural

La nueva concepción de la democracia como equidad afecta a la reformulación de la educación intercultural. Se puede señalar el caso de la política educativa de “las zonas de educación prioritaria (ZEP)” en Francia. A la dificultad de una lógica igualitaria-republicana se plantea como alternativa la especificad cultural de los alumnos provenientes de la inmigración. Tenemos entonces una lógica diferencialista que intenta desde la equidad una salida pedagógica. Pero esta salida encuentra sus límites, ya que desafortunadamente se encuentra a medio camino entre la igualdad y la equidad. Los particularismos locales no son tomados en cuenta más que en la medida en que pueden ser pensados como universales:

Así, el principio de equidad apunta entonces a los déficits sociales, y cuando las especificidades culturales e identitarias son consideradas, lo son como problemas sociales (expresados a través de lenguajes universales). Esta es una de las razones por las cuales las políticas de las ZEP no se acompañan masivamente en pedagogías específicas.¹⁴

No se trata entonces de seguir impulsando pedagogías falsamente igualitarias, sino de desarrollar propuestas fundamentadas en la diferencia. No hay que caer en el otro extremo (sostener concepciones radicalmente diferencialistas como postulan los enfoques educativos posmodernos). En efecto, bajo la cubierta del posmodernismo, las reivindicaciones identitarias conducen a una idealización romántica del pasado. A través de lo otro se reproduce lo mismo. Una educación multicultural tendría entonces que deslindarse de esta posición multiculturalista posmoderna radicalmente diferencialista. Desde esta posición todas las identidades son evanescentes, nunca pueden afirmarse simbólicamente ya que estarían imposibilitadas de convertirse en sujetos universales de la modernidad:

El desafío mayor del multiculturalismo proviene del carácter irreprimible de las demandas de identidad en la modernidad, así como de las consecuencias de su apertura a los principios mayores de la democracia. El campo político del multiculturalismo es un espacio incierto de tensiones, tanto desde el punto de vista de los envites que los estructuran, como a causa del carácter muy a menudo evanescente de las políticas identitarias.¹⁵

Una salida alternativa entre las pedagogías igualitarias y las diferencialistas podría ser una postura intermedia, de relativismo moderado, tal como postulamos en México desde la pedagogía barroca-analógica. Desde esta perspectiva se podría hablar de otrainterculturalidad, es decir de un multiculturalismo verdaderamente dialógico y respetuoso de las diferencias.¹⁶ En México la educación intercultural se desarrolló en la década de 1980 como política de educación bilingüe-bicultural. Se trataba de tomar en cuenta la lengua y las culturas locales; sin embargo, esa política no funcionó ya que en la actualidad siguen subordinadas a la sociedad mayoritaria:

Los objetivos y los contenidos de las escuelas indígenas son guiados por los programas nacionales, y en algunos casos se limitan a su traducción en las diferentes lenguas indígenas, sin mayores ajustes a los contenidos en función de las particularidades regionales.¹⁷

La otra interculturalidad surge de la necesidad de tomar en cuenta el hecho de que cada día existen más niños hablantes de lenguas indígenas en las escuelas urbanas. Es el caso de la zona metropolitana de Guadalajara o del DF. Estos espacios empiezan a reconocerse como multiculturales. En muchas escuelas valoran de manera diferenciada la cultura indígena y las no indígenas. El problema es que hay un conflicto entre los valores codificados que la escuela transmite a los niños indígenas y los valores de éstos que son generados por sus familias. No se puede afirmar, por tanto, que la política de educación intercultural ha logrado integrar y asimilar a la cultura indígena. Hay diversas razones que explican por qué las lenguas y culturas indígenas se mantienen vivas (incluso en contra de la normatividad institucional). Una de esas razones se debe a que los actuales procesos de migración constituyen una estrategia que en vez de llevar a la proletarianización, permite a la población inmigrante la reproducción de los valores de las culturas indígenas en una nueva realidad multicultural en las ciudades.¹⁸

Conclusión

Los debates en torno del multiculturalismo en los últimos años afectan a la idea de la etnicidad como reivindicación de lo particular. Este particularismo étnico no tiene que ser considerado como algo maligno. No deberíamos explicar, por tanto, los conflictos étnicos como trágicos o catastróficos por una supuesta falta de conciencia universalista. Hay dos sentidos de la palabra nación: una que corresponde a la etnia; el otro sentido corresponde al conjunto de los ciudadanos de un Estado. Lo que se replantea actualmente en el debate es que sería mejor hablar de “patriotismo constitucional”. Desde esta perspectiva, se trataría de postular una necesaria separación entre la lealtad republicana y las comunidades de destino histórico. El dilema parece girar en torno a la siguiente pregunta: ¿es una condición necesaria para una identidad lograda entenderla con relación a la nación o con la humanidad? Pero esto es un falso dilema, ya que el hecho de que una gran parte de la humanidad viva actualmente en la pobreza absoluta se debe a que el resto del mundo no permite que sean capaces de construir su propia identidad, de vivir como seres humanos. El verdadero problema consiste, entonces, en que una parte (la parte europea y estadounidense) impide que el resto de la humanidad pueda alcanzar condiciones para desarrollar una identidad.

¹³ Danilo, Martuccelli, “Las contradicciones políticas del multiculturalismo”, en Daniel, Gutiérrez, Multiculturalismo..., op. cit., p. 129.

¹⁴ Idem., p. 135.

¹⁵ Ibidem., p. 147.

¹⁶ Cfr., Samuel, Arriarán y Elizabeth, Hernández (Comps.), Ensayos sobre hermenéutica analógico-barroca, Editorial Torres, México, 2006.

¹⁷ Regin, Martínez Casas, “Diversidad y educación intercultural” en Daniel, Gutiérrez Martínez, Multiculturalismo..., op. cit., p. 251.

¹⁸ Idem., p. 259.

Es más plausible no oponer el particularismo y el universalismo. Son dos actitudes coexistentes y no necesariamente contrarias que se excluirían. Finalmente, en relación con la educación podemos concluir afirmando que cualquier sistema educativo que niegue el acceso a las formas más avanzadas de conocimiento y la investigación es injustificable. Las enseñanzas morales, las formas de vida, y las tradiciones religiosas y culturales alternativas pueden estar disponibles junto con otras formas de conocimiento. La obligación del Estado es proteger no solo la movilidad social de las nuevas generaciones, sino también de activar su derecho a desarrollar todas sus facultades morales e intelectuales.

Presentación

Hacer realidad el derecho a la educación para todas las personas jóvenes y adultas es uno de los retos de nuestro país en donde, para el año 2008, aún existían más de 33 millones de mexicanos y mexicanas sin estudios completos de educación básica² y, de éstos, casi seis millones, la mayoría mujeres, no sabían leer ni escribir.³ Cabe destacar que la cifra de adultos que no han concluido su educación básica es casi igual al del total de estudiantes inscritos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional en el ciclo escolar 2007–2008, los cuales ascendieron a 33,747,186.⁴ Esta situación da cuenta del incumplimiento del artículo 3° Constitucional por parte del Estado Mexicano, quien tiene la obligación de brindar educación laica y gratuita a toda la población.

Las cifras estadísticas de personas mayores de 15 años no alfabetizadas son alarmantes también en el mundo, en donde ascienden a 774 millones y en la región de América Latina a 39 millones; por lo mismo se han impulsado diferentes políticas y acuerdos internacionales y nacionales para alcanzar la tasa mundial de alfabetización de 90 por ciento para el año 2015.⁵ En este marco, el presidente mexicano, Felipe Calderón, se ha propuesto la meta de alfabetizar a 4.5 millones de personas antes de concluir su sexenio, en el año 2012. Estamos hablando de gran diversidad de personas -no de números-, que por su sexo, etapa de vida, estado civil, ocupación, etnia y contexto en el que viven, tienen necesidades e intereses específicos hacia la educación, cuentan con múltiples conocimientos y experiencias, y requieren aprender y/o fortalecer el uso de la lectura y la escritura en sus contextos socioculturales para tener mayor desarrollo social, cultural, económico y político.

En este ensayo se analiza el problema del analfabetismo en las personas jóvenes y adultas en México. Se toma distancia del uso generalizado del término alfabetización como sinónimo del proceso de aprendizaje básico de cualquier campo del conocimiento de otros lenguajes: alfabetización digital, alfabetización de la ciencias, alfabetización del cuidado del medio ambiente, entre otros.

En un primer momento se presenta una síntesis de las principales iniciativas internacionales en la materia de los últimos 10 años suscritas en su mayoría por nuestro país, y que han tenido cierta influencia en los programas emprendidos en nuestra nación. A partir de sus principales planteamientos se presenta un breve diagnóstico de la problemática, en relación con los grupos prioritarios por atender y los principales programas que se han llevado a cabo con sus alcances y límites. Para ejemplificar algunos aspectos de los programas orientados a la población indígena, que fueron los que tuvieron mayor impulso en el año 2008, se ofrece información sobre el desarrollo e importancia de los mismos, en el estado de Oaxaca.

Principales planteamientos de las políticas internacionales

Para coadyuvar a avanzar en la solución de la problemática del analfabetismo, se han impulsado diversas iniciativas a nivel internacional. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V)⁶ que tuvo lugar en Hamburgo, en 1997, plantea una visión amplia de este campo educativo en el que posiciona la alfabetización como parte de la educación básica que, junto con la capacitación en y para el trabajo, y la educación orientada al desarrollo social, a la promoción cultural, a la organización y la participación ciudadana, a los derechos humanos y la paz, constituyen las áreas de acción del mismo; unos años más adelante, este organismo impulsa la Década de la Alfabetización (2003–2013).⁷ Por su parte la Organización Iberoamericana de la Educación promovió el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2007–2015⁸ y el Convenio Andrés Bello, decidió emprender los proyectos: Alfabetización para el Desarrollo y Formación de Educadores y otros Actores Sociales para el periodo 2006–2009.⁹ La sociedad civil también se ha involucrado; entre sus iniciativas se encuentran los Puntos

1 Maestra en Educación de Adultos por la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN). Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

FUENTES CONSULTADAS

2 La población total mayor de 15 años es de 76,003,384 millones; de ésta, 44 por ciento (33,429,071) no cuenta con estudios de educación básica completa, la cual se desagrega en 7.8 por ciento (5,926,807 personas) que no sabe leer ni escribir; 13.3 por ciento (10,096,119) no cuenta con estudios de primaria y 22.9 por ciento (17,406,145) carece de estudios de secundaria. Información estimada con base en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, Proyecciones de Población de CONAPO de acuerdo con la Conciliación Demográfica 2005, Estadísticas del Sistema Educativo Nacional y Logros del INEA, 2008. Cfr., Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Estimaciones del Rezago Educativo al 31 de diciembre del 2008, México, Dirección de Planeación, Administración, Evaluación y Difusión, 2008.

3 Cabe señalar que la definición estatutaria de “persona analfabeta” en las estadísticas oficiales es limitada pues está determinada con base en: a) informantes clave por hogar y b) por una pregunta demasiado simple, por lo que la proporción real de personas analfabetas, de acuerdo con la visión ampliada de la alfabetización que se plantea en la Declaración de Hamburgo (1997), se presume mayor a la que presentan las estadísticas oficiales.

4 Cfr., Secretaría de Educación Pública, Resumen del Sistema Educativo Nacional 2007–2008, México, 2008.

5 Cfr., Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Education for All. Global Monitoring Report 2008. Overcoming Inequality: Why Governance Matters, Gran Bretaña, Oxford University Press.

6 Cfr., Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro, V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), Hamburgo, 14–18 de julio de 1997, México, Publicación auspiciada por el CREFAL y la UPN, 1997.

7 UNESCO, Plan de Acción Internacional del Decenio para la Alfabetización. <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/boletin/alfabetizacion/aboutdecade.htm>, consultado en julio 23 de 2008.

8 Cfr., Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2007–2015. Documento Base, XVI Conferencia Iberoamericana de Educación, Uruguay, 12 y 13 de julio, OEI, 2006.

9 Cfr., Convenio Andrés Bello, Resoluciones de la Reunión de Ministros del Convenio Andrés Bello, La Habana, CAB-REMECAB, febrero de 2005.

de Referencia Internacionales sobre Alfabetización de Adultos que impulsa Action Aid Internacional¹⁰ y la Campaña Mundial por la Educación.¹¹

Estas iniciativas retoman planteamientos de grandes educadores y educadoras así como de experiencias significativas previamente desarrolladas y les dan un nuevo impulso al colocar el tema de la alfabetización como política internacional, con miradas renovadas al enfatizar: a) el derecho a la educación de todas las personas adultas sin importar edad, sexo, etnia, ocupación, entre otros; b) su papel central para una participación más cabal social, cultural, económica y política; c) la superación de visiones estrechas e instrumentales de la alfabetización; d) la consideración y el fortalecimiento de las culturas y lenguas locales; e) la pertinencia y la relevancia de los programas vinculándolos con los rasgos sociales y la vida cotidiana de las personas, y recuperando los conocimientos, las experiencias y los intereses de los y las participantes y de sus comunidades; f) la continuidad educativa al articularla con la educación básica y planteando la necesidad de destinar periodos más largos para los aprendizajes; g) la formación de los diferentes actores que participan en los procesos, en particular los alfabetizadores y alfabetizadoras, así como el mejoramiento de sus condiciones de trabajo; h) la corresponsabilidad y participación de múltiples actores; i) el incremento de los presupuestos.

Si bien el posicionamiento de la alfabetización en la agenda educativa internacional ha tenido como consecuencia que nuestro país, al igual que muchos otros, ponga cierta atención a la población que no sabe leer ni escribir e impulse programas y acciones en la materia considerando algunas de las propuestas de política, la prioridad que se le otorga es poca en relación con la de otras acciones educativas orientadas a la infancia y la juventud. Esta situación queda plasmada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, donde únicamente se incluye a la educación de personas jóvenes y adultas en uno de los seis objetivos que persigue, en el que se refiere a la ampliación de las oportunidades educativas, y es excluida de los objetivos que se orientan al mejoramiento de la calidad de la educación, al desarrollo y el uso de tecnologías para apoyar el aprendizaje, a brindar una educación integral, a ofrecer servicios educativos de calidad y a promover una gestión escolar que fomente la corresponsabilidad. Tampoco se menciona en los temas transversales que son la evaluación, la infraestructura y el sistema de información.

Al hablar de la ampliación de las oportunidades educativas sólo se hace mención explícita a la secundaria y la alfabetización, implícitamente, se integra en el conjunto de la población en rezago educativo por atender.¹² La focalización de la atención al nivel de secundaria es una situación que se remonta a los últimos dos sexenios.

En el apartado sobre la atención a la diversidad lingüística y cultural se establece que la educación requiere ser impartida en la lengua de la población y en español, con los enfoques intercultural y bilingüe,¹³ planteamientos que han impactado y propiciado el desarrollo de programas de alfabetización para la población indígena con esta orientación.

Los grupos prioritarios

Si bien en nuestro país la evolución de la tasa de alfabetización muestra una marcada mejora en las últimas décadas, el reto es todavía muy grande. En el año de 1970 el índice de analfabetismo fue de 25.8 por ciento y para el año 2000 se redujo a 9.5 por ciento, que corresponde a 5,942,090 personas de una población de 62,842,638 personas de 15 años y, para 2008, como se mencionó, descendió a 7.8 por ciento, 5,926,807 personas; sin embargo, en números absolutos la diferencia es muy poco significativa.

En este marco numérico, las mayores inequidades se observan en el medio rural, en los pueblos originarios que mantienen su diversidad cultural y lingüística, especialmente entre sus mujeres. Respecto a la inequidad de género, en 2000 se podía observar que 62.4 por ciento de la población analfabeta del país eran mujeres. En la población rural (comunidades menores de 2,500 habitantes) se concentraba 51 por ciento de los analfabetas, a pesar de que en ella se ubicaba únicamente 23 por ciento de la población adulta del país. En cuanto a la situación de la población indígena, 33.4 por ciento era analfabeta, mientras que la población mestiza en esa condición únicamente alcanzaba 7.6 por ciento, brechas que se iban incrementando. Los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, con un alto porcentaje de población indígena y una distribución del ingreso muy polarizada, presentaban índices superiores a 22 por ciento de analfabetismo, cifras que de alguna manera dan cuenta de la relación entre analfabetismo y pobreza.¹⁴

El camino recorrido

Para dar respuesta a la población en situación de analfabetismo, en México existen diferentes actores y propuestas de alfabetización. Nuestro país es una república federal con servicios educativos públicos descentralizados, por lo que en ellos coexiste la participación federal con la de los gobiernos de sus 32 entidades federativas.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, (INEA), es la institución federal de educación básica de adultos de mayor importancia en el país por la derrama de recursos financieros y metodológicos que realiza hacia los estados; ofrece sus servicios a través de los Institutos Estatales de Educación de Adultos (IEEA). Otras instituciones públicas estatales, como son los Centros de Educación Extraescolar, las primarias nocturnas, los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), las misiones culturales y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, ofrecen entre sus servicios la alfabetización.

Para propiciar una alfabetización efectiva, el INEA desarrolla y promueve la aplicación del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVvT), que se generalizó en el año 2005, y presenta alcances, expresiones y resultados variados. Esta propuesta educativa ofrece un nivel educativo inicial que corresponde a “algo más” que el tradicional proceso de alfabetización –adquisición del código y sistema de escritura– que se expresa a través de la siguiente convicción: “No basta aprender a escribir el nombre y firmar; las personas deben saber qué firman, e incluso, poder decidir si lo hacen o no”. Esta intención educadora tiene profundas raíces de empoderamiento personal y ciudadano y se incluye dentro de la educación primaria.¹⁵

Esto se hace a través de la oferta de tres módulos graduados de aprendizaje, para el caso de los hispanohablantes.¹⁶ Y para atender con pertinencia cultural y lingüística a las

10 David Archer (coord., Corregir los errores. Puntos de Referencia Internacionales sobre alfabetización de adultos. Londres, Action Aid Internacional y Campaña Mundial por la Educación, 2006. Disponible también en http://www.actionaid.org/assets/pdf/Writing-Wrongs-spanish_792006_232820.pdf

11 Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Posicionamiento público por el día internacional de la alfabetización, Brasil, 2007, versión electrónica consultada en octubre 25 de 2007 y agosto 27 de 2008, en <http://www.campanaderechoeducacion.org/action.php?i=61>

12 Poder Ejecutivo Federal, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México, Secretaría de Educación Pública, 2007, pp. 35-36.

13 Idem, p. 37.

14 Cfr., José Antonio Carranza y René González Cantú, Alfabetización en México, Editorial Limusa, México, 2006.

15 Carmen, Campero, et. al. “Los puntos de referencia internacionales en relación con la alfabetización en México”, Revista Educación de Adultos y Desarrollo, DvV Internacional, núm 71, Bonn, Alemania, 2008, pp. 198-199.

16 Se ofrecen los módulos La palabra (con base en el método de Palabra generadora), Para empezar y Matemáticas para empezar. Estos modos son homogéneos para todo el país y se elaboraron a partir de una investigación.

poblaciones indígenas, que constituyen más de la cuarta parte de la población que aún no sabe leer y escribir, a partir del año 2004 se impulsa el MEVYT Indígena Bilingüe (MIB)¹⁷ que consta de cinco módulos,¹⁸ abriendo dos rutas específicas, diferenciadas para la situación lingüística de las personas con base en su bilingüismo o monolingüismo: MEVYT Indígena Bilingüe Integrado (MIBI) y MEVYT Indígena Bilingüe con Español como Segunda Lengua (MIBES). Las divisiones en módulos, que resultan en cierta manera arbitrarias, se establecen como estrategia para que las personas puedan ir teniendo la satisfacción gradual de sus logros a través del reconocimiento de cada uno de ellos, en procesos de acreditación independientes. El INEA y los IEEA, pueden incorporar y evaluar aprendizajes de otros métodos dentro del nivel mencionado.¹⁹

Además, como parte de sus programas de gobierno, varias entidades y municipios recurren a financiar y organizar programas y campañas de alfabetización intensivas para las que deciden el uso de métodos rápidos.²⁰ En algunos casos también canalizan a las personas alfabetizadas a sus institutos estatales de educación de adultos para que se les ofrezcan posibilidades de continuidad educativa que afirmen y mejoren lo aprendido. Bajo este esquema de soberanía estatal y municipal, siete entidades²¹ utilizan actualmente, en algún grado, el método cubano Yo sí Puedo, que se basa en 64 video-clases para los y las estudiantes de 50 minutos cada una, y otra de 45 minutos para capacitar a los facilitadores y facilitadoras, así como una cartilla. La amplia presencia de este método, tanto en nuestro país como en el mundo se debe a varios factores: el reconocimiento a los programas educativos cubanos, entre los que destaca su Campaña de Alfabetización en el año de 1961 y la creencia generalizada de que ésta se realizó con dicho método, siendo que su creación se remonta a 2001; la mercadotecnia empleada: bajos costos frente a resultados rápidos, acompañamiento de equipos cubanos en diferentes fases de la implementación del programa, facilidad de aplicación ya que la apuesta está en los materiales pasando a un segundo lugar el papel y la formación de los alfabetizadores-facilitadores; y una fuerte propaganda y cabildeo en diferentes espacios políticos y académicos, nacionales e internacionales, ofreciendo su propuesta como “la solución al problema del analfabetismo en el mundo”. En otro orden de motivos se encuentra la solidaridad con el pueblo cubano, por el bloqueo de que es objeto por parte los Estados Unidos. Sin embargo, las evaluaciones educativas realizadas sobre el método “Yo sí puedo” en el estado de Oaxaca²² y en el de Michoacán²³ han puesto en evidencia serias limitaciones del mismo.²⁴

Por otra parte existen acciones relevantes focalizadas que han desarrollado organizaciones de la sociedad civil, orientadas al análisis y la transformación de la realidad de los grupos mediante el desarrollo de diversas metodologías. Estas experiencias vinculan la alfabetización con algunos o varios de los siguientes aspectos: empoderamiento de las mujeres, cajas de ahorro, aprendizaje de oficios, recuperación de la cultura y la historia de las comunidades, apoyo a los hijos en edad escolar, atención de problemáticas sociales y familiares, gestión local, etnoturismo y sanidad animal, entre otros.

Sin entrar en el análisis de los fundamentos filosóficos, políticos, sociales y educativos de las propuestas de alfabetización antes mencionadas, que sería parte de otro artículo, y reconociendo sus profundas diferencias, se ha podido identificar que la concreción del MEVYT para la población hispanohablante y del Yo sí Puedo comparten varias problemáticas. Un primer grupo se relaciona con las condiciones en que se desarrollan los procesos, entre las que se ubican el insuficiente tiempo previsto para la alfabetización, que oscila entre dos y seis meses; la limitada asesoría y acompañamiento que se brinda a los alfabetizadores y alfabetizadoras, aunado a que muchas veces carecen del material necesario y los espacios son inadecuados por la falta de mobiliario, electricidad, silencio y cobijo del sol, entre otras.

En otro aspecto, las alfabetizadoras y los alfabetizadores, en la mayoría de los casos son voluntarios, con bajos niveles de escolaridad y poca o nula formación específica sobre educación de personas jóvenes y adultas²⁵ a quienes se les ofrecen cursos de carácter instrumental que priorizan los aspectos de operación de los programas, con una duración que apenas alcanza las 10 horas y en ocasiones únicamente se les entrega el manual y el material. Si bien son personas comprometidas e interesadas en su labor educativa, cuentan con muy poco reconocimiento, escasos e insuficientes apoyos y baja remuneración por su trabajo que depende, la mayoría de las veces, del número de personas que atienden y logran aprobar los módulos. Subyace entonces un concepción eficientista que actúa en contra de la calidad del servicio que se ofrece, ya que los educadores aceleran los procesos a fin de obtener la paga, soslayando los aspectos cualitativos del proceso, así como la valoración de los aprendizajes y competencias que las personas jóvenes y adultas alcanzan o deberían alcanzar.

Al reflexionar sobre el carácter voluntario de su trabajo, es imprescindible reconocer que la solidaridad y la buena voluntad son grandes valores, pero la historia ha demostrado que la buena voluntad no basta. Esto trae como consecuencia una subestimación de este quehacer con impacto sobre la permanencia de dichos agentes educativos en la aten-

17 En agosto de 2004 se formaliza (con cerca de 14 estados) la política de trabajo que se seguiría con la población indígena. Se pide la colaboración de las entidades para generar alternativas de alfabetización que consideren los niveles de bilingüismo de las personas, así como la alfabetización en lengua materna, la enseñanza del español como segunda lengua y la posibilidad de la continuidad hasta la secundaria con asesores bilingües formados en el enfoque intercultural.

18 Se construyen los módulos en lenguas indígenas y/o español: Empiezo a leer y escribir mi lengua, Hablemos español, Leo y escribo en mi lengua, Empiezo a escribir el español y Uso la lengua escrita. Los contenidos y métodos varían según el idioma y la cultura específicos.

19 Cfr., Poder Ejecutivo Federal, “Reglas de operación para la atención de la demanda de educación para personas jóvenes y adultas con el modelo Educación para la Vida y el Trabajo 2008”, Diario Oficial de la Federación, México, 28 de diciembre de 2007.

20 Algunos ejemplos son el método exprés, palabra generadora –versión simplificada- y el método onomatopéyico, de los cuales se hacen adaptaciones y combinaciones en muchos casos.

21 En los últimos siete años se ha utilizado el método Yo sí Puedo en San Luis Potosí, Nayarit, Michoacán, Oaxaca, Coahuila, Distrito Federal, Chiapas, Tabasco y Quintana Roo. En el momento actual se aplica en los últimos siete estados a iniciativa de los gobiernos estatales. También algunos municipios lo utilizan en los estados de Guerrero, Puebla y Estado de México. Veracruz está en proceso de decidir su aplicación. Se tienen alcances dispares: mientras que Michoacán se declaró libre del analfabetismo en febrero de 2008 después de un trabajo de cinco años, otros estados dan cuenta de unos cuantos cientos de alfabetizados.

22 La evaluación realizada por el Instituto Estatal de Educación de Adultos del Estado de Oaxaca, en el año 2007, identificó: “a) que el método Yo sí puedo no permitía atender efectivamente la heterogeneidad existente en los círculos de estudio; b) que en muchos casos los niveles de alfabetización que se generaban no resultaban sustentables y se requería promover una serie de actividades presenciales que aseguraran la apropiación del aprendizaje así como desarrollar materiales complementarios, y c) que el alfabetizador es factor clave en el proceso grupal, más allá de la video-clase”. Carmen Campero, et. al., Los puntos de referencia internacionales..., op. cit., p. 196.

23 “La selección y asesoría continua a los facilitadores debe realizarse de otras formas, apelar sólo al voluntariado no necesariamente va a ser la opción. En Michoacán, sólo les llevan el material, les explican una ocasión y no hay relación posterior (...)Fomentar en la capacitación la importancia de la interacción con las personas adultas, ya que, desde la perspectiva de algunos asesores, el método limita esa interacción (...)fundamental para asegurar resultados, situación que va más allá del método”, Ana María, Méndez Puga, “De la alfabetización al método”, Transatlántica de Educación, año II, vol. 2, México, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación/Embajada de España en México/Fundación Santillana, septiembre de 2007, p. 72.

24 Además, los alfabetizadores y alfabetizadoras de Oaxaca, plantearon en las entrevistas realizadas por la autora de este artículo, la dificultad que significa para las personas la asociación de un número a cada una de las letras, que es parte sustantiva de este método, por lo que en la práctica, la mayoría de ellos y ellas, hacen caso omiso de este paso. Por otra parte, entre las ventajas del método destacan, su nombre: Yo Sí Puedo que motiva y da seguridad a las personas para iniciarse en procesos de alfabetización y en muchos casos en el fortalecimiento de lazos comunitarios.

25 Para ejemplificar esta situación se hace referencia a los asesores del INEA que tienen a su cargo los procesos educativos. En el año 2008 eran 75,631, en quienes prevalecen los niveles de educación básica (39 por ciento) y media superior (37 por ciento); 74 por ciento son mujeres. Cfr., INEA, Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación, México, 2008. Para el caso del Yo sí Puedo no se cuenta con datos estadísticos, pero las evaluaciones reflejan que la tendencia es similar.

ción de los programas. Muchos de ellos y ellas quisieran dedicarse más tiempo a esta labor o permanecer, pero sus otras ocupaciones y sus necesidades económicas se lo impiden.²⁶

En el trasfondo de varias de estas problemáticas se encuentra el precario presupuesto que se asigna a la educación básica de adultos, que es insuficiente y no se corresponde con la magnitud del trabajo por hacerse; por ejemplo, el presupuesto del INEA representa 0.83 por ciento del gasto educativo y 0.03 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB).²⁷

Resulta esperanzador que algunas de las limitaciones antes mencionadas han sido atendidas por el INEA en varias entidades, entre éstas Oaxaca, al llevar a cabo los programas orientados a la población indígena. Las acciones emprendidas consisten en la creación de la figura de técnico pedagógico para apoyar los procesos de alfabetización, la realización de un mayor número de talleres para las figuras técnicas y para los alfabetizadores y las alfabetizadoras, la mejora de las remuneraciones que perciben y la ampliación a dos años del proceso de alfabetización de la población monolingüe (etapa inicial del MEVYT), situaciones que aún requieren seguir fortaleciéndose.²⁸

Asimismo existe la necesidad de articular los programas de alfabetización con otros intereses de las personas jóvenes y adultas, como lo hacen las organizaciones sociales, y en esta perspectiva con otros programas sociales que realiza el gobierno mexicano, con la finalidad de sumar esfuerzos para lograr programas más integrales y relevantes. Avances en este sentido son la vinculación con el programa Estrategia 100 × 100 orientado a los municipios del país con menores índices de desarrollo humano, muchos de éstos indígenas, y con el de Oportunidades, que lleva beneficios asistenciales y económicos a cinco millones de familias en condiciones de marginación.²⁹

Si bien se cuenta con información sobre el desarrollo de los procesos de alfabetización en México, para seguir avanzando y lograr el derecho a una educación de calidad para las personas jóvenes y adultas, se requiere de una evaluación a fondo del MEVYT que permita conocer la manera en que se concreta este modelo educativo en las diferentes etapas que lo componen, en particular la etapa inicial que corresponde a la alfabetización; es decir, indagar qué sucede entre la definición de la política -planes y programas- y los resultados numéricos en las metas, además de considerar en mayor medida en la hechura y puesta en práctica de las políticas y los programas federales, estatales y municipales los resultados de investigaciones realizadas por especialistas mexicanas como Judith Kalman, Rocío Vargas, Lourdes Aravedo, Ana María Méndez Puga, Gloria Hernández y Guadalupe Noriega, al igual que los de las evaluaciones del método Yo sí Puedo.

Al hacer un balance de las acciones se aprecia que han sido insuficientes; para el año 2008, el INEA reporta que el promedio mensual de personas atendidas en alfabetización fue de 383,469 y de éstas 122,437 concluyeron el nivel inicial;³⁰ por su parte, el Segundo Informe de Labores de la Secretaría de Educación Pública menciona que la población alfabetizada, por los diferentes servicios públicos existentes, ascendió a 137,140 personas.³¹

En este marco destacan los resultados que se van obteniendo mediante el MEVYT indígena bilingüe. Al cierre de 2008 se atendía a 19 etnias en 37 lenguas y había 22,961 personas registradas en 11 entidades del país; además, otros estados se encontraban desarrollando los modelos, pero aún no ofrecían estos programas a una población amplia. La tarea ha sido enorme por la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios y su importancia va más allá de las cifras: se posicionan las lenguas indígenas al otorgarles la misma importancia que al español; se fortalecen y revaloran las culturas locales, situación que conlleva beneficios sociales y culturales para la población que, por diversas circunstancias, ha crecido con la idea de que hablar su lengua no les trae nada positivo en sus vidas, sino al contrario, es un rasgo de discriminación. Además, los programas se han elaborado con la participación de personas de las mismas comunidades y hablantes de su propia lengua.

La importancia de esta información radica en mostrar el gran reto que enfrenta el país para hacer realidad el derecho a la educación de los casi seis millones de personas adultas que no leen ni escriben. Por la magnitud de la problemática y los compromisos internacionales contraídos a finales de 2008 surge el interés de realizar un programa nacional de alfabetización orientado a la población hispanohablante e indígena, que no logró cristalizar como se vislumbraba porque no hubo posibilidades de sumar recursos adicionales debido a la situación económica. En la planeación del programa participaron las altas autoridades de la SEP, el INEA, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), entre otros. A pesar de las limitaciones, el gobierno federal realizó alianzas estratégicas con los estados en situación más crítica que tenían prevista como prioridad la acción alfabetizadora en sus programas gubernamentales, de forma que se canalizaron recursos y esfuerzos adicionales desde el inicio de 2009 para apoyar la alfabetización, especialmente en Chiapas y Oaxaca.

Desarrollo de los programas orientados a la población indígena: el caso de Oaxaca

La alfabetización indígena en el INEA se remonta a 1984, cuando se inició el trabajo en un proyecto piloto dirigido a indígenas monolingües que abarcó 14 etnias mayoritarias de 10 entidades del país; y fue 15 años después que se retomó el reto.³² El reciente impulso a estos programas se da en un contexto en el que cobra importancia el fortalecimiento de la identidad y la autonomía de los pueblos originarios y, en este marco, el derecho a una educación intercultural y plurilingüe, que son demandas añejas de los movimientos sociales indígenas.

Como se mencionó, en 2004 se formaliza el proyecto del MEVYT indígena bilingüe (MIB) con la participación del INEA y los Institutos de Educación para Adultos de los estados (IEEA) con culturas originarias y con la participación también de los pueblos indígenas. Un año antes el IEEA en el estado de Oaxaca inició de manera incipiente dicho proyecto,³³ el cual tuvo un impulso decisivo hasta 2008. El esfuerzo para la elaboración de los materiales del MIB ha tenido como referentes el Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas”, publicado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en 2008, y el trabajo realizado por academias de lenguas indígenas y otras organizaciones relacionadas con el tema, que han efectuado investigaciones y consolidado acuerdos de carácter lingüístico y sociocultural a lo largo de su existencia para rescatar y difundir sus lenguas y preservar su identidad como pueblos originarios. Éste es el caso de la Ve'e tu'un savi, Academia de la lengua mixteca, que tiene años colaborando y aportando para que su lengua siga usándose de manera oral y escrita, y que ha tenido entre sus logros la publicación

26 Al analizar sus ocupaciones, llama la atención la diversidad de actividades que realizan, además de ser asesores: 30 por ciento son estudiantes, 26 por ciento son personas dedicadas a los quehaceres del hogar y 7 por ciento son trabajadores de la educación. El restante 37 por ciento está compuesto, en porcentajes que oscilan entre 1.5 por ciento y 3 por ciento, por trabajadores domésticos, administrativos, agropecuarios y de servicios, también por comerciantes, artesanos, obreros y desempleados, por citar las ocupaciones más representativas numéricamente. Cfr., INEA, Reporte del Sistema..., op. cit.

27 Información proporcionada por el INEA en INEA, Presupuesto autorizado del INEA en el 2008, Dirección de Planeación, México, 2008 (documento) y Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Presupuesto de Egresos de la Federación 2008, México. Nota: incluye los ramos 11 y 25 y los fondos para educación del ramo 33.

28 Carmen, Campero, et. al., Los puntos de referencia internacionales..., op. cit., p. 196.

29 Idem. pp. 201-202.

30 Cfr., INEA, Logros INEA, Sistema Automatizado de..., op. cit.

31 Secretaría de Educación Pública, Segundo informe de labores 2007-2008, México, 2008, p. 180.

32 Sara Elena, Mendoza, “La alfabetización con personas jóvenes y adultas indígenas. Un quehacer para aprender”, Revista Decisio, Num. 21, México, CREFAL, septiembre – diciembre 2008, pp. 31-36

33 Agradezco a Carmen Díaz González, a Rocío Susana Rojas Ramírez y a Rocío del Carmen Cruz Pérez, especialistas en educación indígena y educadoras comprometidas del IEEA Oaxaca, por la valiosa información proporcionada.

del texto Bases para la escritura de Tu'un savi, en 2007. Otros casos son el zapoteco de la Sierra Norte, donde la coordinadora para la creación del alfabeto trabajó durante varios años en la creación de esta importante herramienta para el desarrollo de la lengua escrita con proyectos como la "Reivindicación lingüística y cultural de los pueblos zapotecos y chinantecos de la Sierra Juárez". Otra de las lenguas que se ha visto beneficiada por la organización de sus hablantes es el mixe de la parte alta, a través de la Asociación Civil Servicios del Pueblo Mixe.

Asimismo, la opinión de los propios hablantes ha sido de suma importancia ya que al final del camino ellos son los receptores de este trabajo y sin su reconocimiento los esfuerzos realizados corren el riesgo de resultar, en muchas ocasiones, en vano y poco funcionales. Este proceso ha tenido como fundamento el interés por incorporar elementos socioculturales de los pueblos indígenas del estado.

Publicar materiales en lenguas originarias significa asumir riesgos inevitables. Por ejemplo, existe un riesgo lingüístico al tomar como referente la clasificación de lenguas que hace el INALI, puesto que la discusión sobre su viabilidad sigue abierta. Otro consiste en que producir materiales educativos en lenguas poco estudiadas puede traer críticas a su forma de escritura, al no existir acuerdos sobre el punto. Sin embargo, es necesario asumir estos riesgos, pues se detonan discusiones que benefician el proceso de regularización de la lengua escrita y, sobre todo, la posibilidad de que estas lenguas salgan de su letargo histórico para ser objeto de análisis entre interesados e interesadas en el tema. Adicionalmente, los y las hablantes revaloran su propia lengua al darse cuenta de que ésta, al igual que el español, se escribe.

Los resultados del trabajo realizado durante el año 2008, consisten en el módulo Empiezo a Leer y escribir en mi lengua para cuatro lenguas en ocho variantes lingüísticas que son: zapoteco de la sierra sur central, zapoteco de la costa noreste, zapoteco de valles del este central, zapoteco de la sierra sur del noreste alto, zapoteco de la sierra sur de la costa oeste, mazateco de la parte media, huave del oeste y cuicateco del centro, que se suma al trabajo realizado previamente. A finales de ese año, el IEEA Oaxaca, atendía a 11,488 personas en siete lenguas y 21 variantes lingüísticas.

Reflexiones finales

Atender la problemática del analfabetismo en México mediante políticas, programas y acciones específicas es imperante por sus implicaciones sociales y las correlaciones existentes con la pobreza y las inequidades de género.

La alfabetización, como parte de la educación de personas jóvenes y adultas, es fundamental por constituir uno de los derechos universales y ser la puerta al logro de otros derechos, así como factor de justicia social y por aportar al desarrollo político, económico, cultural y social. Los especialistas enfatizan su importancia para el logro de una ciudadanía mejor formada y activa; familias más interesadas por la educación de sus hijos y más capaces de apoyarlos; sujetos con más posibilidades de empleo y productivos; una democracia más plural y vigorosa, una sociedad más incluyente; y también, para la prevención de la violencia y de las adicciones.

Este enfoque integral de la alfabetización contrasta con la de aquellos que reducen su importancia al logro de metas cuantitativas y a incrementar los años del promedio de escolaridad de la población del país, muchas veces por presiones externas, dejando de lado el logro de aprendizajes reales y significativos de lectura y escritura relacionados con la vida cotidiana de las personas jóvenes y adultas –enfoque instrumental y compensatorio–.

En nuestro país, avanzar en la tarea alfabetizadora con una orientación integral, en el marco de la continuidad educativa, no ha sido fácil por diversos motivos, aun cuando la educación básica ha sido la tarea prioritaria en el campo de la EPJA. El primero de ellos se relaciona con que el gobierno, a través del INEA, que en los dos últimos sexenios focalizó la atención en el nivel de secundaria, lo que generó un vacío en la discusión pública sobre alfabetización y poca atención a la misma, favoreciendo por una parte, la aparición de una mercadotecnia atractiva de otros métodos centrados en la rapidez y el bajo costo y, por otra, la baja calidad de muchos procesos de alfabetización. También se debe al precario presupuesto que se asigna a la educación básica de adultos. Estas situaciones evidencian que la alfabetización no está dentro de las prioridades de la Secretaría de Educación Pública.

Respecto a esta problemática se puede decir que en la acción del gobierno federal existen contradicciones; si bien ha realizado esfuerzos importantes para avanzar en programas pertinentes y relevantes, como son el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVvT) y el MEVvT indígena bilingüe (MIB), otros planteamientos de política relacionados con la concreción del MEVvT orientado a la población hispanohablante, entre los que se encuentran la limitada o nula formación de los alfabetizadores y alfabetizadoras, sus precarias condiciones de trabajo, el poco acompañamiento de los procesos y la presión por el cumplimiento de metas cuantitativas, obstaculizan el desarrollo del mismo programa. La reconsideración y atención a varios de estos aspectos en la implementación del MIB, así como de otros incluidos en el diseño de los mismos, como son la incorporación de elementos socioculturales de los grupos originarios y la participación de los propios hablantes de las lenguas, constituyen rasgos centrales de los MIB que deberían ser extensivos a todos los programas de alfabetización que se emprendan.

El derecho a la educación y con calidad –pertinente, relevante, equitativa, eficaz y eficiente– reclama que las diferentes instancias de gobierno en nuestro país –federal, estatal y municipal–, en el marco de la soberanía, redoblen esfuerzos para ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de casi seis millones de mexicanos y mexicanas que aún no saben leer ni escribir.

La crisis económica y del modelo neoliberal: Sus efectos en los trabajadores mexicanos durante 2008

Javier Aguilar García¹

Darío Rojas Macías²

Presentación

En 2008 se hizo presente la mayor crisis financiera y económica a nivel global. Este quiebre bancario se inició en 2007 en los Estados Unidos con una crisis del sector inmobiliario que se trasladó luego al conjunto del área financiera y posteriormente a la producción de bienes industriales. El efecto de la crisis en el sector automovilístico fue el más espectacular; en consecuencia, las grandes corporaciones como General Motors y Chrysler entraron en fuerte declive. Ciertamente, no se había observado una crisis de tal magnitud en los Estados Unidos desde la histórica caída de 1929, cuando el peso de la misma se descargó en los trabajadores, mismos que fueron echados a la calle por millones y millones.

La crisis que observamos en 2008 es un proceso que igualmente ha hecho recaer su peso específico sobre los ingresos y los empleos de los trabajadores, por decir lo menos. La crisis de los Estados Unidos y del capitalismo que la cobija tuvo efectos severos en Europa, Asia, África y América Latina, por citar las regiones más sobresalientes; de los países latinoamericanos, México resultó ser el más afectado.

Desde 1980 el capitalismo mundial ejecutó la llamada política neoliberal. Esta política propuso como eje el modelo exportador, la disminución del papel del Estado en la conducción económica, la apertura de las fronteras nacionales para el libre tránsito del capital y el comercio, la baja producción para el mercado interno, etc. La gran crisis de 2008 pareciera indicar que la política neoliberal llegó a su fin, cuando menos el presidente Obama así lo sugirió.

En México, de 1982 a 2008 se aplicó puntualmente la política neoliberal. Los resultados no pueden ser más elocuentes. Los salarios reales han disminuido, el desempleo formal ha crecido; del mismo modo que la economía informal, la migración mexicana a los Estados Unidos se ha expandido. Finalmente más de 50 millones de mexicanos viven en las diferentes líneas de pobreza que se han formado por diversos enfoques.

En la misma medida en que México se ha vinculado más y más a los ciclos económicos de los Estados Unidos nuestro país se ha hecho más vulnerable a los procesos económicos, a las decisiones de las empresas transnacionales y a las decisiones del gobierno de aquel país. Lamentablemente en 2008 México es más dependiente y más débil; en este sentido basta recordar que desde los ochenta no se ha generado un verdadero proyecto nacional para industrializar al país o para ser autosuficiente en alimentos.

El presidente Felipe Calderón ha aplicado la misma política que los cuatro gobiernos anteriores. Ante la crisis mundial y nacional no se han propuesto medidas para defender a la población mayoritaria de México. Sólo en los últimos tres meses de 2008 se cancelaron 550,000 plazas formales de trabajo. Además, se declararon en quiebra más de 10,250 empresas medianas, pequeñas y microempresas. Hasta diciembre de 2008 el salario real de los mexicanos se ha deteriorado en 64 por ciento.

Ante este panorama tan negativo surge una pregunta: ¿cuál ha sido el papel de los sindicatos? Los líderes sindicales —oficiales o independientes— no han sido capaces de responder ante esta situación y las políticas aplicadas. La inmensa mayoría de los líderes sindicales ha aceptado las propuestas económicas del gobierno; los líderes no han querido, o no saben, cómo responder a través de un programa sindical propio. Los líderes sindicales son hoy más dependientes de las decisiones del gobierno mexicano y de las empresas. Es muy negativo y lamentable el papel que han desempeñado los líderes sindicales tanto en 2008 como en las últimas tres décadas.

En México se han presentado escasas luchas de los trabajadores y sus sindicatos. En 2008 se registraron pocos movimientos sindicales: 1. En el sindicato minero se dieron varias huelgas para defender al sindicato y a sus líderes. 2. En el sindicato magisterial hubo movimientos en las principales secciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE): Oaxaca, Morelos, Michoacán, Distrito Federal y Chiapas. 3. En la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) continuaron los movimientos de rechazo a la nueva Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSTE). 4. El Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) y el FSM dieron continuidad a sus programas de lucha contra la política de energéticos, contra las reformas estructurales y la posible reforma a la Ley Federal del Trabajo.

A reserva de que estemos omitiendo algún otro movimiento, los de los indicados serían los más relevantes. Es lamentable que el grueso de los sindicatos y de los trabajadores no se estén movilizándolo en una situación de crisis económica.

Para mostrar la situación que están viviendo millones de trabajadores, formulamos una serie de cuadros y comentarios laborales, con bases estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS).

El crecimiento del PIB durante 2008

El producto interno bruto (PIB) es un indicador que muestra el crecimiento o decrecimiento de un país en su actividad económica. En México, antes de la imposición del modelo neoliberal (1982), se creció a un ritmo promedio de seis por ciento durante cuatro décadas,³ y de 1983 a la fecha el promedio del crecimiento del PIB raya en menos de tres por ciento; de inmediato uno puede ver que en los últimos 27 años no se ha logrado generar un desarrollo económico que en el contexto internacional ubique al país en un lugar sobresaliente.⁴

México es uno de los países con más bajo crecimiento en América Latina y el Caribe. En 2008 se encontraron por debajo del nivel San Vicente, con uno por ciento de crecimiento y Jamaica, que no tuvo crecimiento.⁵ Nuestro país alcanzó 1.3 por ciento de crecimiento del PIB, después de que en sus pronósticos la Secretaría de Hacienda esperaba un

¹ Doctor en Ciencias Políticas por la División de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM). Investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

² Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM). Asesor de la Secretaría del Trabajo y Fomento al Empleo del Gobierno del Distrito Federal.

FUENTES CONSULTADAS

³ Los datos fueron tomados de los comunicados de prensa que la Dirección de Comunicación Social del Instituto Mexicano del Seguro Social emitió mensualmente durante el año 2008.

⁴ Datos obtenidos del Fondo Monetario Internacional, del documento Cuentas nacionales, variaciones del PIB para América Latina y el Caribe, diciembre 2008.

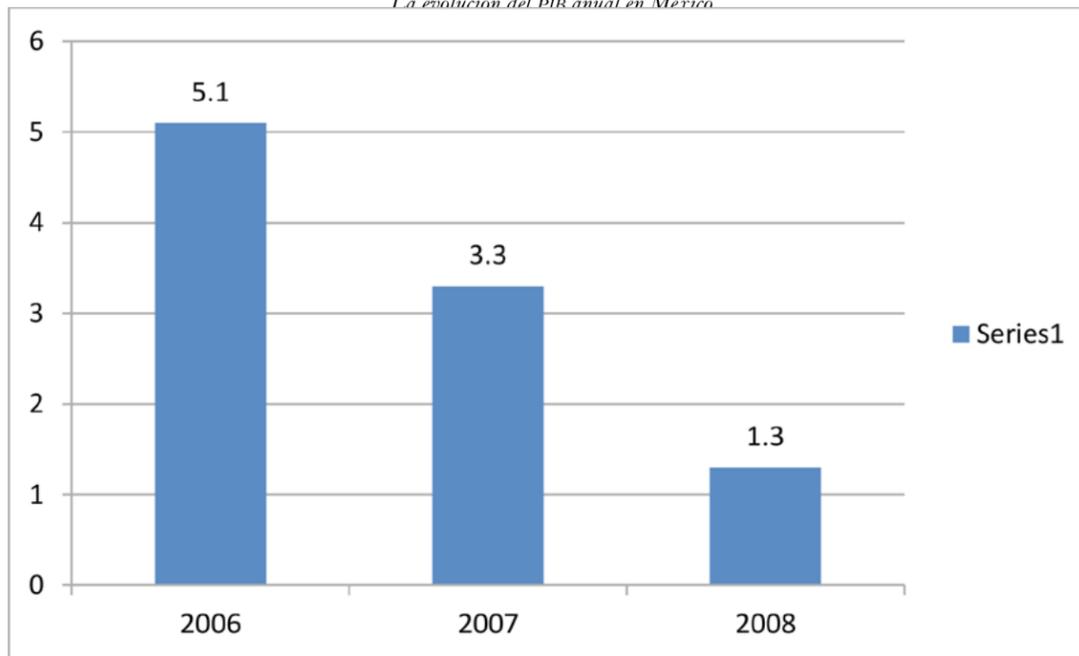
⁵ Datos tomados de: Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Criterios generales de política económica para 2008, <http://www.shcp.gob.mx>

crecimiento de entre 3.5 y 3.7 por ciento.⁶

Otros países tuvieron crecimientos mayores, como Uruguay con 11.5 por ciento, Perú con 9.4, Panamá con 9.2, Argentina con 6.8, Ecuador con 6.5, Brasil con 5.9, Bolivia con 5.8, Belice con seis por ciento, Venezuela con 4.8 y Cuba con 4.3 por ciento. Es notorio que los países que aplican políticas antineoliberales han tenido mayor crecimiento que México.⁷

El comportamiento del PIB⁸ entre 2006 y 2008 es de cuatro por ciento en promedio; el promedio anual del PIB en el mismo periodo es de 3.23 por ciento; en las gráficas respectivas se puede observar cómo en 2006 se llegó a un PIB de 5.1 por ciento y en 2007 se inicia un crecimiento menor y cae a 3.3 por ciento para derrumbarse en 2008 hasta 1.3 por ciento.⁹ Estos datos nos dicen que el decrecimiento de la economía inició desde antes de que la crisis financiera internacional irrumpiera; si bien es cierto que la crisis internacional agravó la situación, también lo es que la política económica aplicada por el régimen tuvo resultados negativos, antes de que la crisis se hiciera presente.

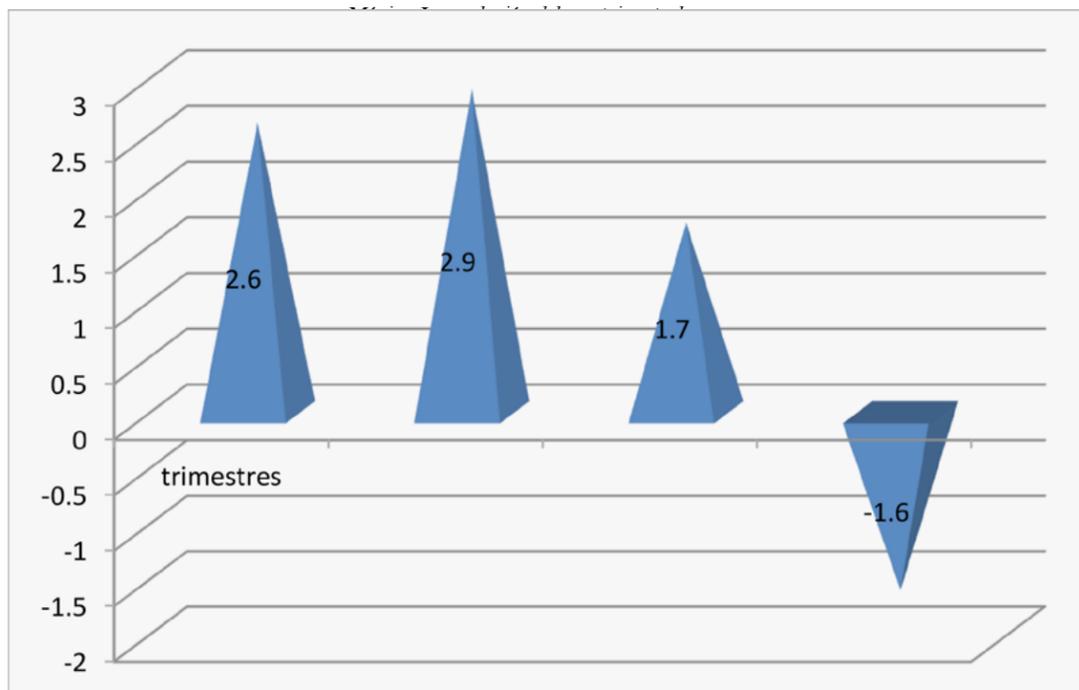
Grafica 1
La evolución del PIB anual en México



Fuente: Datos del INEGI del cuarto trimestre de 2008.

El comportamiento del PIB¹⁰ durante 2008 se dio de la siguiente manera: el primer trimestre registró 2.6 por ciento, el segundo trimestre alcanzó 2.9, el tercer trimestre apenas tuvo 1.7 por ciento y el cuarto trimestre cayó a (-)1.6 por ciento. Este comportamiento trimestral refleja los estragos que causó la crisis mundial y dejó un raquítico crecimiento de 1.3 por ciento.¹¹

Grafica 2



Fuente: Datos del INEGI del cuarto trimestre de 2008.

El sector económico más afectado fue el de las actividades secundarias que creció en el primero y el segundo trimestres 1.2 y 1.6 por ciento respectivamente, y tuvo núme-

6 Datos tomados del Fondo Monetario Internacional, op. cit.

7 Producto Interno Bruto en México, cuarto trimestre de 2008, INEGI, México, febrero de 2009.

8 Idem.

9 Ibidem.

10 Cfr., Producto Interno Bruto Nominal durante el cuarto trimestre de 2008, INEGI, México, febrero de 2008.

11 Idem.

ros negativos en el tercero y el cuarto trimestres con (-)1.2 y (-)4.2 por ciento; al final el resultado es un decrecimiento de (-)0.7 por ciento.

Las actividades terciarias tuvieron crecimiento trimestral en el siguiente orden: 3.6, 3.3, 2.7 y (-)0.9 por ciento, para un resultado anual de 2.1 por ciento.

Las actividades primarias se comportaron así: (-)1.1, 6.5, 3.9 y 3.3 por ciento, con un rendimiento anual de 3.2 por ciento.¹²

En cuanto al aporte que en 2008 hicieron los sectores económicos a la conformación del PIB, las actividades primarias contribuyeron con 3.67 por ciento, las actividades secundarias con 36.11 y las actividades terciarias tasaron su colaboración en 61.15 por ciento. Somos una economía terciarizada; sin embargo, la actividad económica que más aporta al PIB es la industria manufacturera que produce 18.32 por ciento, le sigue el comercio que aporta 15 por ciento, continúan en ese orden los servicios inmobiliarios y de alquiler de muebles e inmuebles que dan el 9.87 y la minería que produce 9.20 por ciento; y la quinta actividad más importante en la composición del PIB es la industria de la construcción que suma 6.99 por ciento.¹³ Finalmente el PIB nacional ascendió a 12'110,555.000 a pesos corrientes de 2008.¹⁴

Población económicamente activa (PEA)

La población económicamente activa es la población de 14 años y más que está en posibilidades de trabajar. En el primer trimestre de 2008 la PEA se situó en 45.1 millones de personas y en el cuarto trimestre se registraron 45.2 millones de población activa. (véase cuadro 1).

Del conjunto de la población activa, se tienen registrados como ocupados a 43.3 millones de personas en el primer trimestre de 2008; para el cuarto trimestre se anotaron igualmente 43.3 millones de personas.

En el segundo y el tercer trimestres la población ocupada fue de 43.9 y 43.6 millones, lo cual indica que hubo un ascenso de ocupados en el segundo y el tercer trimestres; pero la cifra del último trimestre fue similar a la del primer trimestre.

Los datos que muestran el INEGI y la STYPS sobre la población desempleada indican formalmente que el desempleo ha sido muy bajo, pues los trimestres primero y cuarto muestran cifras de 1.8 y 1.9 millones de personas.

Si estas cifras fueran reales o verdaderas indicarían que en México prácticamente no hay desempleo. Pero la realidad es otra. En nuestro país hay más de 25 millones de personas que no tienen empleo estable ni prestaciones económicas ni seguridad social.

Si la cifra de desempleo en México fuera real (1.9 millones), significaría que nuestro país tiene una estructura económica similar a las que existen en Francia, Alemania, Reino Unido o Italia. Las comparaciones más elementales muestran que México se muestra muy distante de estos países. Parece que el gobierno (INEGI, STYPS, etc.) insiste en tratar de engañar a los mexicanos o a países enteros.

Cuadro 1
Población económicamente activa (PEA) y
tasa de desempleo abierto (TDA) durante 2008

TRIMESTRE	PEA TOTAL	PEA OCUPADA	PEA DESOCUPADA	TASA DE DESEMPLEO ABIERTO (TDA)
Periodo	Millones	Millones	Millones	%
2008-I	45.1	43.3	1.8	3.9
2008-II	45.5	43.9	1.6	3.5
2008-III	45.5	43.6	1.9	4.2
2008-IV	45.2	43.3	1.9	4.3
DIFERENCIA ENTRE 1er y 4to TRIMESTRES DE 2008	1.0	0.0	0.1	0.4

Fuente: Datos de la ENOE-INEGI, del primer trimestre al cuarto trimestre de 2008.

La población desocupada y tasa de desempleo abierto (TDA)

La desocupación y el desempleo crecieron a partir del último mes de 2006 hasta 2008 en 300,000 personas, al pasar de 1.6 millones (que representaban 3.6 por ciento de TDA) a 1.9 millones que representan a finales de 2008 4.3 por ciento de la TDA. El crecimiento es significativo y muestra la incapacidad de la economía mexicana para generar los empleos dignos que requieren los mexicanos.

La tasa de desempleo en México

El desempleo se disfraza en gran parte y se trata de disimular la gravedad del asunto. Los 5.3 millones que están en edad de trabajar y disponibles para ello, pero que no han buscado empleo son considerados, población no económicamente activa (PNEA). Si sumamos 1.9 millones de la TDA más los 5.3 millones de disponibles de la PNEA, tenemos un panorama más cercano a la realidad y entonces hablaríamos de una tasa de desempleo abierto de 14.5 por ciento que abarca a 7.2 millones de personas, y tendríamos una PEA total de 49.7 millones.

¹² Datos tomados de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, www.stps.gob.mx

¹³ Producto Interno Bruto durante el cuarto trimestre de 2008, INEGI, México, febrero de 2009.

¹⁴ Idem.

Población en subocupación

Definida como la necesidad de las personas de trabajar más para completar su ingreso, la subocupación afectó a 207,335 personas más a lo largo del año 2008; en el inicio del año había 2.8 millones y en diciembre llegó a 3.0 millones de personas.

La subocupación está ligada al trabajo precario y por horas, y es sinónimo de sobreexplotación y pobreza; es una forma disfrazada de desempleo. Con los anuncios de “paros técnicos” hechos por diversas empresas, miles de trabajadores se encuentran en esta situación de subempleo, cosa que se agudizó en 2008.

La población en la informalidad definida por el INEGI como “todas aquellas actividades económicas de mercado que operan a partir de los recursos de los hogares, pero sin constituirse en empresas, con una situación independiente de esos hogares”.

En ese sector se ubica 27 por ciento de la PEA ocupada. La informalidad ha sido y es una válvula de escape para el desempleo y sus estragos, adquiriendo mucha importancia en el funcionamiento del sistema. En el periodo de dos años el incremento de la población en informalidad fue de 300,000 personas, de 11.4 millones se elevó a 11.7 millones; durante 2008 se dio una baja en el número de ocupados en la informalidad al pasar, al inicio del año, de 11.9 millones a 11.7 millones al final del año. El INEGI contabiliza esta población como ocupada, aunque en realidad son personas que al no encontrar empleo en el mercado formal, recurren a una actividad que le genere ingresos para sobrevivir; en sentido estricto son desempleados que tienen una ocupación que se puede ver más como una acción individual por sobrevivir que como resultado de una acción político-económica que brinde la oportunidad de integrarse a un empleo estable.

Sectores en que se ubica la PEA ocupada

En el sector primario de la economía (actividades agropecuarias, caza y pesca), están ocupados 5.9 millones de personas (al inicio del año eran 5.7 millones, es decir hubo un crecimiento de 200,000 personas).

En el sector secundario (industrial) la ocupación asciende a 10.6 millones de trabajadores (al inicio del año eran 10.9 millones), esto quiere decir que disminuyó en 300,000 puestos de trabajo.

El sector terciario, que incluye al comercio y los servicios, después de tener diversos movimientos se mantuvo igual en la cantidad de 26.4 millones de personas.

Los datos anteriores nos indican que México ya tiene una economía muy terciarizada.

Cuadro 2
Empleo por sector económico y
trabajadores en la informalidad, 2008

Trimestre	Sector PRIMARIO	Sector SECUNDARIO	Sector Terciario	Población en la informalidad
I – 2008	5.7 millones	10.9 millones	26.4 millones	11.9 millones
II – 2008	5.8 millones	11.2 millones	26.6 millones	12.1 millones
III – 2008	5.9 millones	10.9 millones	26.5 millones	11.8 millones
IV – 2008	5.9 millones	10.6 millones	26.4 millones	11.7 millones
Diferencia del III al IV trimestre	0	-0.3	-0.1	-0.1

Fuente: Datos de la ENOE-INEGI, del primer trimestre al cuarto trimestre de 2008.

Cuadro 3

La PEA ocupada por actividad económica, entre el primer trimestre y el cuarto trimestre de 2008

	I-2008	IV-2008	DIFERENCIAS DEL 1er AL 4o TRIMESTRE DE 2008
Población Económicamente Activa (PEA) ocupada	43,320,677	43,255,617	(-) 65,060
SECTOR PRIMARIO	5,676,086	5,866,706	190,620
Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	5,676,086	5,866,706	190,620
SECTOR SECUNDARIO	10,921,102	10,644,290	(-) 276,812
Industria extractiva y de la electricidad	386,361	396,601	10,240
Industria manufacturera	6,946,831	6,752,240	(-) 19,4591
Construcción	3,587,910	3,495,449	(-) 92,461
SECTOR TERCIARIO	26,359,630	26,400,218	40,588
Comercio	8,686,838	8,505,280	(-)181,558
Restaurantes y servicios de alojamiento	2,733,136	2,762,554	29,418
Transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento	2,108,745	2,214,206	105,461
Servicios profesionales, financieros y corporativos	2,654,113	2,632,624	(-) 21,489
Servicios sociales	3,595,241	3,685,466	90,225
Servicios diversos	4,441,455	4,412,385	(-) 29,070
Gobierno y organismos internacionales	2,140,102	2,187,703	47,601
No especificado	363,859	344,403	(-) 19,456

Fuente: Datos de la ENOE-INEGI, del 1er trimestre al cuarto trimestre de 2008.

La evolución del empleo en las micro, pequeña, mediana y gran empresas

- La microempresa. En México representa 95 por ciento del total y ocupa a 40 por ciento de la PEA; es decir, crea cuatro de cada 10 empleos que hay en el país. En el presente gobierno se ha dado un estancamiento en la creación de empleos; los 17.3 millones que tenía a finales de 2006, son los mismos que tiene en el cuarto trimestre de 2008. Sin embargo, hay que destacar que si medimos sólo el año 2008, vemos que se perdieron 500,000 empleos en esas empresas que son las más afectadas por la situación económica. Aunque son de índole muy variada, generalmente son de baja productividad y poco tecnificadas.
- La pequeña empresa. Concentra 3.9 por ciento de las que hay en México y crea 15.5 por ciento del empleo. Ha experimentado un crecimiento de 200,000 ocupados en los dos años de la administración del presidente Calderón; 100,000 se produjeron en el año 2008.
- La mediana empresa. Representa 0.9 por ciento del total de empresas que tiene el país y 9.9 por ciento del empleo nacional. Este tipo de empresas se mantienen constantes en cuanto a los empleos que tiene desde diciembre de 2006; hasta diciembre de 2008 posee 4.3 millones de trabajadores, hay equilibrio entre los empleos que pierde y los que crea.
- La gran empresa. Ésta representa tan sólo 0.2 por ciento de todas las empresas que están en la nación y en la clasificación del INEGI. Crea 8.5 por ciento del empleo en México; generalmente poseen tecnología avanzada, alta productividad y está encadenada al mercado externo e interno. En este año ha registrado una pérdida de 200,000 puestos de trabajo y de 3.9 millones pasó a 3.7 millones de trabajadores, correspondiendo al cuarto trimestre de 2008 una caída de 100,000 empleos. Su alta participación en las exportaciones -principalmente al mercado estadounidense-, resienten fuertemente la crisis.

En general, puede afirmarse que todos los tipos de empresa resintieron los efectos de la crisis, que finalmente repercutieron en los trabajadores.

Cuadro 4
El empleo durante 2008
Según tamaño de la empresa (millones de trabajadores)

Trimestre	MICRO	PEQUEÑO	MEDIANO	GRANDE	OTRO
1er-2008	17.8	6.6	4.3	3.9	4.3
2o-2008	18.1	6.6	4.3	4.0	4.3
3o-2008	17.9	6.7	4.3	3.8	4.2
4o-2008	17.3	6.7	4.3	3.7	4.4
Diferencia del 1er al 4o trimestre de 2008	-0.5	0.1	0	-0.2	0.1

Fuente: Datos de la ENOE-INEGI, del primer trimestre de 2008 al cuarto trimestre de 2008.

Salarios de la PEA ocupada

El nivel salarial de la PEA ocupada refleja la precaria situación de los trabajadores mexicanos. La gran mayoría recibe ingresos insuficientes para cubrir las necesidades de una familia de cuatro miembros. Una de las consecuencias de la política económica neoliberal es el abaratamiento de la mano de obra, con su consecuente estela de pobreza.

Existiendo poco crecimiento del producto interno bruto y un desempleo alto, es explicable que el nivel salarial sea insuficiente, si agregamos que las organizaciones que existen para defender los intereses de los trabajadores no se movilizan porque están controladas, corrompidas o sin fuerza para mantener los derechos laborales. Es lamentable y vergonzoso que el salario mínimo en 2008 se estableció en 52.59 pesos para la zona A, en 50.96 pesos para la zona B y de 49.50 pesos para la zona C.

En el 4o trimestre de 2008 son 34.8 millones de trabajadores los que reciben entre cero y cinco salarios mínimos; esta última cantidad es la que se considera apenas suficiente para cubrir las necesidades básicas de una familia de cuatro miembros y porcentualmente es 80.64 del total; solamente 11.07 por ciento recibe más de cinco salarios mínimos.

Cuadro 5
El nivel salarial de la PEA ocupada en 2008

Fuente: Datos de la ENOE-INEGI, del primer trimestre de 2008 al cuarto trimestre de 2008.

	1er-2008	4o-2008
NIVEL DE INGRESOS	43,320,677	43,255,617
No recibe ingresos	5,273,182	5,126,961
Hasta 1 salario mínimo	8,846,629	8,588,913
Más de 1 hasta 2 salarios mínimos	10,137,230	10,063,685
Más de 2 hasta 3 salarios mínimos	7,326,435	7,335,687
Más de 3 hasta 5 salarios mínimos	5,045,268	4,792,704
Más de 5 salarios mínimos	3,637,731	3,768,916
No especificado	3,054,202	3,578,751

PEA ocupada con acceso a los servicios de salud

Tener acceso a los servicios de salud es un indicador de lo que la OIT llama empleo decente, lo que equivale a empleo digno. Los integrantes de la PEA que por su empleo u ocupación tienen acceso a los servicios de salud crecieron con 28,000 personas que se agregaron a esta prestación. Sin embargo, es muy grave que la mayoría está fuera de tal posibilidad, y aunque en el año 2008 tuvieron una ligera disminución de 113,793 pues pasaron de ser 27.1 millones de personas a ser 27.0 millones aún son una cifra apabullante que refleja la precariedad de la mayoría de los empleos en México.

Cuadro 6
Los ocupados que tienen acceso a los servicios de salud y los que carecen de servicio en 2008

	1er-2008	4o-2008
PEA OCUPADA	43,320,677	43,255,617
Con acceso a servicios de salud	15,903,229	15,931,880
Sin acceso a servicios de Salud	27,130,505	27,016,712
No especificado	286,943	307,025

Las cifras de trabajadores afiliados al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) durante 2008

Uno de los indicadores más importantes para medir el movimiento del empleo formal es, sin lugar a dudas, el de trabajadores afiliados al IMSS. La administración federal de Felipe Calderón inició en 2006 con un total de 13,9 millones trabajadores urbanos permanentes y eventuales afiliados al IMSS y para finales del 2008 eran ya 14,0 millones, es decir hubo un aumento de 165,916 afiliados, de los cuales se perdieron 56,031 entre los eventuales y se registró un aumento de 221,945 de los permanentes. Si consideramos sólo el año 2008 se presenta una pérdida de 37,535 afiliados con un crecimiento de 21,709 de eventuales y una pérdida de 59,324 de permanentes.

Es preciso decir que fue en octubre de 2008 cuando se alcanzó la mayor cantidad de afiliados al IMSS en el gobierno de Calderón, con 14,475.000 lo que significa un enorme crecimiento de 579,196 nuevos afiliados respecto al número con los que inició (13.9 millones), de los que 101,619 eran eventuales y 477,577 eran permanentes. La cifra fue planteada como el “éxito” de la política económica del gobierno, que pregona a viva voz el avance y la fortaleza de la economía mexicana. Pero el bajo crecimiento de la economía nacional se agravó con la irrupción de la crisis internacional. Al final de 2008 la pérdida era alarmante, pues de octubre a diciembre de ese año, la contracción en el número de afiliados al IMSS fue de 413,282 de los que eran permanentes 255,632¹⁵ y eventuales 157,650.

Cuadro 7
Los trabajadores permanentes y eventuales urbanos durante 2008 y sus diferencias

PERIODO	PERMANENTES	EVENTUALES URBANOS	TOTAL	DIFERENCIA PERMANENTES	DIFERENCIA EVENTUALES
ENERO	12,653,122	1,520,269	14,173,391		
FEBRERO	12,688,305	1,559,501	14,247,806	35,183	39,232
MARZO	12,722,876	1,530,290	14,253,166	34,571	(-)29,211
ABRIL	12,763,457	1,571,210	14,334,667	40,581	40,92
MAYO	12,782,517	1,555,878	14,338,395	19,06	(-)15,332
JUNIO	12,815,214	1,574,747	14,389,961	32,697	18,869
JULIO	12,817,409	1,548,467	14,401,876	2,195	(-)26,280
AGOSTO	12,781,187	1,605,340	14,386,527	(-)36,222	56,873
SEPTIEMBRE	12,816,309	1,624,455	14,440,764	35,122	19,115
OCTUBRE	12,824,700	1,651,134	14,475,834	8,391	26,679
NOVIEMBRE	12,768,716	1,639,208	14,407,924	(-)55,984	(-)11,926
DICIEMBRE	12,569,068	1,493,484	14,062,552	(-)199,648	(-)145,724
DIFERENCIA TOTAL DEL AÑO	(-)84,054	(-)26,785	(-)11,0839		

Fuente: Datos del IMSS de 2008.

La lucha de los trabajadores por reivindicar sus derechos

Un elemento importante para entender la actual situación del país es la lucha que los trabajadores mexicanos realizan para conservar y ampliar sus derechos.

La debilidad de las organizaciones de los trabajadores, o sea los sindicatos, ha facilitado que el proyecto neoliberal se imponga casi sin ningún obstáculo, que el trabajo se precarice y la sociedad se empobrezca.

Los movimientos más importantes en los últimos años se han dado como movimientos de resistencia: el del Sindicato Mexicano de Electricistas en contra de la privatización de la industria eléctrica a finales de los noventa y principios de la siguiente; la de los trabajadores del IMSS, en defensa de su régimen de pensiones y jubilaciones, que finalmente fue modificado; la de los mineros por mejores condiciones de trabajo, por la autonomía de su organización y el reconocimiento de su dirigente, que se mantiene desde hace más de

15 Los datos fueron tomados de los comunicados de prensa que la Dirección de Comunicación Social del Instituto Mexicano del Seguro Social emitió mensualmente durante el año 2008.

dos años huelgas mineras o metalúrgicas en varias entidades de la república; justo es decir que son actualmente el único gremio que ha rebasado los aumentos salariales que se han otorgado a la mayoría de los trabajadores; en 2008 fue de cuatro por ciento en promedio, no obstante que la inflación oficial reconocida se ubicó en 6.25 por ciento.

Las cosas negativas en el sindicalismo son tan fuertes como lo observamos en el caso de las y los sobrecargos de aviación; en agosto de 2007, un laudo de la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje, determinó que se modificara el contrato colectivo de trabajo, anulando derechos de los trabajadores a petición de las empresas que alegan conflicto económico y aunque el sindicato de ASSA logró la suspensión del laudo por parte de un tribunal colegiado, el asunto sigue y durante todo 2008 hubo conflicto constante y los sobrecargos siguen perdiendo salario y prestaciones.

Otra lucha destacada en 2008 fue la que protagonizaron los trabajadores del Estado en contra de las reformas a la Ley del ISSSTE, con una gran cantidad de amparos que interpusieron contra la misma, logrando que la Suprema Corte de Justicia de la Nación declarara anticonstitucionales varios artículos de dicha ley; destaca en este conflicto la movilización de los maestros de la CNTE, particularmente los de Michoacán.

Estadísticamente los conflictos planteados ante la autoridad federal son muy pocos y muestra la desmovilización en que se encuentra el sindicalismo. En 2008 estallaron 21 huelgas: cuatro por revisión de contrato, cinco por revisión salarial, tres por firma de contrato y nueve por violaciones al contrato.

Además, hubo 355 conflictos sin emplazamiento de los cuales 260 fueron por titularidad de contrato, de ellos 116 corresponden a la Confederación de Trabajadores de México (CTM), 51 a la Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC), siete a la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), 52 a otras del Congreso del trabajo, 27 a sindicatos autónomos, 80 son para asociaciones fuera del Congreso del Trabajo, 22 no especificados.¹⁶

Las principales centrales administran en muchos casos contratos de protección que sirven a sus líderes para negociar con las empresas, lo que les reditúa amplias ganancias, mientras los trabajadores carecen de la más elemental democracia y ven reducidos sus derechos y prestaciones.

Las organizaciones llamadas independientes enfrentan condiciones adversas y han sido incapaces de generar un movimiento que logre detener el deterioro de las condiciones de trabajo y de vida de sus afiliados.

En México existen 5,477 contratos de los que el D.F. tiene el mayor número: 762; el Estado de México tiene 703, a Jalisco le corresponden 212, a Veracruz 203 y a Tamaulipas 109. El mayor número de los contratos se encuentra en el transporte terrestre con 1,240; en la construcción 761; en la industria químico-farmacéutica tiene 504; la industria de alimentos 485; y otros servicios cuenta con 470 contratos colectivos.¹⁷

Conclusiones

1. Los datos del INEGI no concuerdan con el IMSS ni con otras instituciones, como la OIT; su metodología debe ser revisada, sobre todo en lo que corresponde a la PEA.
2. Increíblemente la cantidad de desempleados se mantiene inalterada entre el tercero y el cuarto trimestres de 2008, cuando los datos del IMSS registran una drástica disminución del empleo formal de octubre a diciembre de 2008; además, dicha tasa no aumenta gracias a que no registra la población que está desocupada y la que considera no económicamente activa.
3. La actividad más importante en cuanto aporte al PIB es la industria manufacturera, y en cuanto al empleo es el sector comercio.
4. La población trabajadora que no cabe en el modelo económico impuesto a México por la política gobiernos neoliberal es la siguiente: PEA desocupada 1.9 millones, PEA subocupada 3.1 millones, PEA en informalidad 11.7 millones, población en edad de trabajar considerada no económicamente activa 5.4 millones, población migrante en un año 0.6 millones.
5. El total de los cinco conceptos es de 22.7 millones de personas, que no son captadas por la economía formal.
6. Los anteriores datos significan que de una PEA de 43.3 millones, 63 por ciento está fuera del proyecto económico; esta población trata de sobrevivir.
7. La disminución en la economía mexicana comenzó desde finales de 2007 y se prolongó en todo 2008, antes de que iniciaran los efectos de la crisis financiera internacional, lo que nos indica que la política económica aplicada en México es muy negativa.
8. El bajo crecimiento económico ha precarizado las condiciones de vida y de trabajo de la población mexicana. Por su parte, los trabajadores mexicanos están atrapados en organizaciones sindicales dirigidas por líderes que sólo negocian para su beneficio personal, mediante contratos que administran y privan de sus derechos a los trabajadores; los sindicatos independientes carecen de fuerza para mejorar las condiciones de negociación y lograr defender sus contratos, así como ampliarlos. Los trabajadores están indefensos ante la política económica nacional e internacional, sus organizaciones no tienen mecanismos de defensa, sus líderes viven en la riqueza y la corrupción, los trabajadores requieren cambiar su situación interna para proponer otra política laboral ante las empresas y las instituciones del Estado mexicano.

¹⁶ Datos tomados de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. www.stps.gob.mx

¹⁷ Idem.

Sexta parte
Educación en otras fuentes

Posiciones y destinos del saber educativo. Un acercamiento a las tesis de 2008

José Antonio Serrano Castañeda¹

La formación de profesionales de la educación se realiza en coordenadas concretas, expresa los modos en los que las instituciones se adhieren a variadas tradiciones académicas que han tenido cabida en el sistema educativo mexicano. Los ideales de formación han sido postulados por las organizaciones educativas (públicas y privadas) con pleno reconocimiento de la producción nacional e internacional, y se expresa en las tesis elaboradas por los estudiantes que han asumido cierta trayectoria prevista por la institución en la que transitaron, entre otros aspectos.

Las tesis de los alumnos son un modo de producción del saber del campo educativo, ligado a lo que los mentores asumen como acción legítima para certificar la formación profesional recibida. El título del tema de tesis objetiva los anhelos de la institución y con ello apunta al desarrollo de posibles estilos de prácticas profesionales. Escribir una tesis por parte de los estudiantes, así como avalar proyectos de investigación de los académicos, es parte de los ritos de legitimación de las instituciones.

El sujeto, al elegir un tema de tesis se forma, se sitúa, se distingue en el campo en su conjunto; como efecto, reconoce tanto a sus mentores como al ideal institucional y a los grupos académicos que entran al juego en el campo de referencia. Bajo tal afirmación, tomar el título de tesis en el que se basa el presente análisis y que es el estilo de trabajo en el Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, coordinado por la Dra. Teresinha Bertussi,² no es algo banal ni superfluo tanto para opinar sobre la dinámica de producción del saber³ en el campo, como para dar cuenta de los temas que se validan en las instituciones que colaboran en la formación de profesionales de la educación en el Distrito Federal.

Disciplinas académicas y contextos culturales están relacionados. Los campos de conocimiento producen diversos accesos al saber, fomentan temas y estilos de reflexión en pleno enlace con el contexto cultural que los ve nacer.⁴ Bajo tal supuesto, las prácticas académicas no son independientes de la vida cultural de la sociedad en donde aquéllas se inscriben. En todo caso el contexto institucional concreto es punta de lanza para expresar los modos de reflexionar en los territorios académicos del complejo campo educativo.

Como objeto de estudio, lo educativo (y su correlato, la formación) es objeto de miradas, apreciaciones, puntos de vista, posiciones o posturas. Existen diversos modos de producir saber sobre lo educativo: ya como intervenciones, investigaciones, ensayos o estudios.⁵ Ninguno de ellos determina al campo, en su conjunto dan cuenta de las formas de indagación que los agentes promueven en sus territorios concretos; las instituciones de educación superior que participan en la formación de profesionales que toman a la educación como objeto de estudio. Asimismo, el campo educativo es expresión de las tradiciones académicas establecidas en las ciencias sociales. El objeto de reflexión sobre lo educativo es variado: es tema central, derivado o aplicación de miradas; lo educativo se reflexiona desde las psicologías del aprendizaje, los positivismos, los interaccionismos simbólicos, las fenomenologías, las hermenéuticas, los marxismos, las teorías culturales, las teorías de la complejidad, entre muchas otras. Con lo cual pensar, practicar y producir en el campo educativo adquiere miradas disciplinarias y multidisciplinarias de diversa magnitud.

Para el caso, en 2008 el equipo que participa en el Anuario registró entre tesis de licenciatura y posgrado 3,026 títulos en seis temáticas (véase cuadro 1). Es notable el incremento de la titulación desde la aparición del Anuario en el año 2000, es efecto de las políticas aplicadas a las instituciones de educación superior: valoración de eficiencia terminal, modificación de los planes de estudios, valoración de la productividad académica, evaluación de pares, sanción de programas de calidad, ingreso a padrones de programas de calidad, entre otros.

En continuidad con las descripciones realizadas en el Anuario, en este texto valoramos las temáticas elegidas, el género de autor, los tipos de institución y el grado académico obtenido. Los datos numéricos se registraron en tablas que se incluyen en este artículo, seguidas de una breve explicación de la información que muestran.

Las áreas de producción del saber sobre lo educativo

Organizamos la exposición del texto a partir de las seis categorías o áreas de conocimiento planteadas por el proyecto Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. El cuadro 1 muestra la denominación de las áreas, el total de tesis registradas y la proporción en términos de porcentajes. En las áreas se despliega la dinámica de las instituciones de educación superior: las tradiciones normalistas y universitarias.⁶

Cuadro 1

1 Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor e Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

FUENTES CONSULTADAS

2 En la sistematización participó la Mtra. Oliva Meregildo, con base en la información estadística proporcionada por el proyecto Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva.

3 Preferimos utilizar la idea de saber, como categoría más incluyente a la de conocimiento. En el terreno educativo se encuentran prácticas de muy diverso talante desde las intervenciones hasta las investigaciones de frontera, pasando por las intervenciones. Cfr., Tardif, Los saberes del docente y el desarrollo profesional, Narcea, Madrid, 2004, 234 pp.; Luis Villorio, Saber, crear, conocer, SIGLO XXI, México, 1999, 310 pp.; José Antonio Serrano, Hacer pedagogía: Sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México, UPN, México, 2007, 573 pp.

4 Al respecto revisar el texto de Tony Becher, Tribus y territorios. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas, Gedisa, Barcelona, 2001, 253 pp. Para valorar el vínculo entre el rol de la cultura, la participación de la clase media y la concepción de intelectuales en la universidad (Francia y Alemania) recomiendo el texto de Fritz Ringer, Fields of knowledge. French academic culture in comparative perspective, 1890-1920, Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Great Britain, 1992, 379 pp. Un acercamiento de las tradiciones en la formación de docentes en México se encuentra en José Antonio Serrano, "Grupos académicos y propuestas de formación de docentes", en Ponencias magistrales del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2000, pp.

5 Que están ligadas a actores sociales: investigador, experto y consultor. Para el caso véase Jacques Ardoino, "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", en Patricia, Ducoing y Monique, Landesman, Las nuevas formas de investigación en educación, Ambassade de France au Mexique-Universidad Autónoma de Hidalgo, México, 1993.

6 Cfr., José Antonio Serrano, "Grupos académicos...", op. cit.

Denominación del área		Total	Porcentaje
Área 1	Niveles, grados y materias.	2,258	74.6%
Área 2	Pedagogía y Ciencias de la Educación.	208	6.8%
Área 3	Organización, Gestión y Administración Educativas	207	6.8%
Área 4	Enseñanza, Formación y Propuestas Pedagógicas	144	4.7%
Área 5	Planeación, políticas y procesos educativos	141	4.6%
Área 6	Evaluación Educativa	68	2.2 %

De inicio, Niveles, grados y materias, incluye una amplia diversidad de temáticas: procesos de enseñanza y aprendizaje; reflexiones de variado estilo (personales grupales), intervenciones de diverso calibre y miradas (desde la enseñanza del español, las matemáticas, la educación física hasta la artística), en su conjunto cruzados por el contexto particular del nivel educativo que se toma como objeto (educación básica, media superior y superior).

El sello de la institución resulta visible. Las tradiciones normalistas de carácter público, en las que se incluyen la Benemérita Escuela Normal para Maestros, la Escuela Normal para Maestras de Jardines de Niños, la Escuela Normal de Especialización, la Escuela Normal Superior, la Escuela Superior de Educación Física, suman 1,480 tesis del total (3,026).

Si bien el total es considerable, resulta interesante observar que la mayoría de las tesis del sector normalista están ubicadas en niveles, grados y materias. Lo que está en relación con las exigencias institucionales indicada en los planes de estudios. Las normales favorecen la obtención del grado con la documentación de la experiencia realizada en las prácticas profesionales que diseña el plan en su trayecto formativo, y ahí dirige o conduce el deseo de saber de los alumnos. En el documento recepcional, el alumno está impelido a contar su implicación en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo de alguna metodología o enfoque de enseñanza, o la experiencia que tienen frente a grupo.

En la elección de la temática no hay notable distinción entre las escuelas normales privadas y públicas. Veamos algunos títulos: Mi experiencia docente al trabajar las constantes de la historia en un grupo de cuarto grado de educación primaria (escuela pública); Estrategias de apoyo para incentivar al niño de primer grado en el proceso de lectura (escuela privada). Hay autores que ponen énfasis en estrategias específicas de enseñanza, ejemplo: El modelo T: Una alternativa didáctica para el desarrollo de capacidades y valores en la educación superior. Estudio de caso: Licenciatura en Comunicación en la Universidad Salesiana. Otros se centran en el desarrollo de algunas habilidades de aprendizaje en los alumnos.

Las elaboraciones de la Normal de Especialización son claro ejemplo de la visión institucional, se registran tesis que abordan el desarrollo de alumnos con discapacidad intelectual, motriz, auditiva y de lenguaje, así como la planeación y adecuación curricular de los profesores para la atención de la inclusión de los estudiantes (eje de la actual política de atención a la diversidad). Una tesis bajo tal orientación es Mi experiencia en la inclusión educativa, de la discapacidad al aula regular. En el posgrado, hay continuidad y discontinuidad en las temáticas abordadas, por ejemplo Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española: Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria.

La tradición universitaria en la formación de profesionales de la educación abre el abanico del deseo de saber de sus estudiantes en concordancia con el perfil profesional que las instituciones plantean.⁷ La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al estar menos ligada para dar una respuesta a las políticas del sistema educativo nacional y tener una masa crítica sancionada por los organismos públicos, cultiva temas, tradiciones teórico-metodológicas y puntos de vista diversificados sobre los niveles educativos.⁸ Veamos algunos de los temas: José Guadalupe Posada, el artista del negro y blanco: Material didáctico para fortalecer la educación artística en el nivel básico (Escuela Nacional de Artes Plásticas); El proceso de comunicación que se establece entre profesor y alumnos con necesidades educativas especiales en educación secundaria (Ciencias Políticas); Mujeres contra la violencia. Taller preventivo en una comunidad de Oaxaca (FES Iztacala); Saberes socialmente productivos y la relación educación-trabajo: Referentes de análisis en la educación media en México (Facultad de Filosofía y Letras). Mayoritariamente en las licenciaturas, el saber pedagógico que se encuentra en esta área, sólo como hipótesis de trabajo, toma como referencia la intervención en prácticas, el ensayo propositivo. La indagación que se promueve está del lado de la pedagogía como aplicación. En el posgrado hay continuidad de esta forma de reflexión, pero se perciben tendencias que rozan más con las prácticas de generación de conocimiento novedoso como investigación, ensayo e intervención.

En el área 2, Pedagogía y Ciencias de la Educación, se incluyen documentos que abordan el estudio (disciplinar o monográficamente) de tradiciones pedagógicas y las aportaciones de algunos teóricos al campo educativo como Kant, Dilthey, Natorp, Edith Stein, José Vasconcelos, Martín Lutero, entre otros. Asimismo, retoman algunos periodos históricos para analizar las políticas educativas. Un ejemplo de ello, la tesis titulada La política educativa jesuita en la capital de la Nueva España durante los años 1572-1767.

Se incluyen las tesis que analizan los fundamentos educativos. Se suman aquellas que investigan con profundidad los procesos y ámbitos educativos con base en alguna metodología específica, sea un estudio fenomenológico, hermenéutico, etnográfico, por mencionar algunos. Los trabajos analizan la trama educativa o los aspectos institucionales de la educación en diversas organizaciones (Ecos de Babel procesos de institucionalización y construcción identitaria en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México), o desde la educación básica a superior en contextos tanto urbanos como rurales. Algunos de los documentos enlazaron sus reflexiones a algún grupo étnico específico, inclusive a una modalidad educativa, como sería el caso de la educación abierta y a distancia. O ligadas a producciones filosóficas: Wejën-Kajën (brotar, despertar): Noción mixte de educación.

Dentro del área también están incluidas tesis que estudian aspectos micro y macrosociales enlazados con lo educativo, para ilustrar: El modelo educativo de la mundialización: Un enfoque internacionalista; Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: Mujeres zapatistas; y Raza, racismo y educación escolar en México. Otros dirigen sus deliberaciones al tema de la formación de profesionales en disciplinas específicas. Unos más sobre las representaciones sociales que los sujetos implicados en la educación elaboran en las rutas de la escolarización o de algunos de los protagonistas que participan en el currículum escolar: Representación social de la ciencia en discursos escritos por alumnos de bachillerato; El sujeto pedagógico y la representación social de la alteridad: Los desencuentros culturales de las tradiciones en el presente. El sector normalista apenas tiene una decena de tesis en este rubro, es apabullante el papel que tiene en este marco la UNAM. Consecuentemente, la producción del saber en esta área es égida de las escuelas enlazadas al sector público. Las escuelas particulares producen saber en este ámbito revitalizando las tradiciones académicas propias y las prácticas educativas que se derivan de ellas, como sería

⁷ Por ejemplo, la Facultad de Estudios Superiores/Acatlán (FES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), plantea para la carrera el siguiente perfil "Diseña, ejecuta y evalúa programas y proyectos encaminados a satisfacer requerimientos y necesidades educativas; así como proyectos de capacitación y actualización laboral que demanden diferentes instituciones u organizaciones", tomado de <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/222/>, el 4 de abril de 2010.

⁸ Para el caso se puede observar el plan de estudios de maestría y doctorado de la UNAM incluido en el padrón nacional de programas de calidad, <http://www.acatlan.unam.mx/posgrados/2035/>, 4 de abril.

el caso del siguiente título: Edith Stein en la fenomenología de la educación: El hombre ante los retos actuales de la educación para la construcción de la persona, tesis que toma como objeto a una mártir cristiana que estuvo ligada a la escuela fenomenológica de Husserl. El lugar de elaboración es una institución enlazada al proyecto educativo emanado de los preceptos de San Juan Bosco.

Organización, gestión y administración educativas es la tercera área de conocimiento. En ella se concentran los títulos que aluden a elementos relativos a la gestión de personal directivo en los distintos niveles educativos y su influencia en el desempeño escolar, el trabajo con los padres y su apoyo a la educación de los alumnos o al cumplimiento de los objetivos de la clase y para elevar la calidad educativa. Otra temática es el estudio de la burocracia educativa, la supervisión escolar, el clima organizacional, el diagnóstico de las necesidades de capacitación y perfil para puestos de coordinación, experiencias sobre formación de gestión y trabajos que analizan la organización en algunas instituciones educativas. A vuelo de pájaro: Toma de decisiones en el entorno de la gestión universitaria, desde una perspectiva organizacional: La Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón (2001-2007), un estudio de caso. De la misma manera, hay documentos que informan sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación, como bases de datos en bibliotecas u otros departamentos de una escuela o propuestas para la implementación de redes o sitios web. Se localizan tanto propuestas de intervención como acercamientos al análisis institucional y el análisis de las implicaciones personales al efectuar un rol en la institución.

En el área 4, Enseñanza, formación y propuestas pedagógicas, se registraron tesis que abordan los contextos de formación de los alumnos como sujetos que se desenvuelven en diferentes entornos, tanto en el escolar como en el familiar. Hay títulos que se abocaron a indagar la influencia de la formación familiar en el desarrollo de los hijos, así como el análisis de factores sociales que influyen en el desempeño escolar de los alumnos y en la formación personal de los adolescentes. Así encontramos títulos como: Estilos educativos de los padres y su relación con el rendimiento escolar de sus hijos; Propuesta pedagógica para los trastornos de anorexia y bulimia en las adolescentes universitarias del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), otro ejemplo; La publicidad televisiva y la cultura del consumo en mujeres adolescentes: Una propuesta educativa.

Los estudios sobre la formación de profesores y asesores de programas de educación no se dejan de lado, pues también son un referente obligado en los estudios registrados. Hay títulos como: La tutoría como proceso de formación en la maestría en pedagogía de la FES Aragón; o La formación profesional del docente bilingüe de la jefatura de Cuicatlán (desde la perspectiva intelectual) egresado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Unidad 201 Oaxaca.

En cuanto a las propuestas pedagógicas, son diversas las líneas de intervención en los sectores normalista y universitario. Una de ellas constituye el diseño de talleres para la implementación de una estrategia didáctica para el trabajo de contenidos curriculares concretos. A la vez se propusieron talleres para el manejo de conflictos en pareja, para elevar la autoestima de mujeres víctimas de violencia. En forma similar, propuestas de programas curriculares para licenciatura, maestría o programas de regulación y reglamentación de procesos de titulación, entre otros. El área agrupa temáticas referidas a asuntos extraescolares; desde atención a la familia a la atención educativa en prisiones o de los adultos mayores.

La intervención es una arista central en las tareas pedagógicas; no hay diferencia de tratamiento de los sectores normalistas o universitarios. La idea de elaborar propuestas se encuentra en los objetivos y perfiles de los currículos de los profesionales de la educación. El área coloca el acento en la elaboración del saber referido a la intervención y el análisis del rol en situaciones institucionales concretas.

El área 5, Planeación, políticas y procesos educativos, se conforma de trabajos orientados al estudio de la planeación de algunos programas de capacitación y formación en contextos como el judicial, en la educación formal en los diversos niveles educativos y licenciaturas en la educación superior, así como para la enseñanza de las disciplinas. A su vez, se analizan las políticas emprendidas para abatir el retraso educativo o para promover educación de calidad. Como ejemplos: Retraso educativo en México: Gasto creciente, pocos resultados y El programa "Escuelas de calidad" como una política educativa innovadora, entre otros.

El análisis de las reformas se incluyen en el área. A la vez se da cuenta de convenios entre México y otros en relación con el terreno educativo, o sobre la influencia de lo económico y lo político en el campo. Para muestra: Proyecto de convenio de cooperación policial en materia educativa entre México y Suecia; y la tesis El impacto del gasto público en educación, ciencia y tecnología en el crecimiento económico de México, 1980-2004. Tal vez el área tendría que diferenciar más claramente los temas incluidos con los del área tres. La investigación, la producción del saber, toma como orientación lo educativo como efecto de las prácticas de las políticas nacionales o institucionales. El estilo es el análisis desde marcos teóricos o perspectivas disciplinarias.

Finalmente, el área 6, Evaluación educativa, agrupa títulos de tesis cuyo referente lo constituye la evaluación. Algunos hacen referencia a la evaluación de programas emprendidos en diversas instituciones: la valoración de programas de capacitación para asesores educativos, programas de becas para el desarrollo de tesis de licenciatura, de sistemas educativos abiertos y a distancia, de bibliotecas, de programas de promoción de museos, como muestra.

En el nivel superior algunos indican el estudio del seguimiento de egresados, del perfil de egreso de una licenciatura, o al análisis de factores que están asociados a la titulación de estudiantes de maestría, tal es el caso de la tesis Factores asociados a la titulación de la maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación. Entran en el rubro trabajos que analizan estrategias de evaluación o que proponen algunas metodologías o procesos para la evaluación de procesos de enseñanza, habilidades de aprendizaje o de alguna metodología de autoevaluación institucional: Diseño de una metodología de autoevaluación institucional para la sección bachillerato del Colegio Calmecac, A.C.

En resumen, la descripción anterior muestra un panorama muy general de las temáticas trabajadas en las producciones de 2008. Los tópicos donde se localiza mayor presencia son los del área 1, con 2,258 tesis, le sigue el área 2 con 208, el área 3 con 207, el área 4 con 144, el área 5 con 141 y finalmente el área 6 con 68 títulos registrados. Ponderan los temas que contemplan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles educativos, empero, prevalecen principalmente los estudios en escuela primaria y secundaria. No obstante, el área 6 de evaluación no es muy fecunda.

La radiografía de los títulos devela la inserción de lo educativo no sólo en instituciones formales cuyo campo de formación lo constituye la educación o la pedagogía, sino que se encuentran presentes otras licenciaturas y maestrías no ligadas a lo educativo. Por ejemplo: las licenciaturas en Ciencias Políticas y Administración Pública, en Informática, en Economía, en Enfermería y Obstetricia, en Arquitectura; o las maestrías en Políticas Públicas, en Derechos Humanos y Democracia, en Bibliotecología y Estudios de la Información, por mencionar sólo algunas. Lo indicado proporciona un panorama de los diversos ámbitos donde lo educativo se hace presente, ya sea como objeto de estudio, o a través de procesos de intervención pedagógica.

Los sujetos y la producción de saber en el campo

Como ya mencionamos, el registro de tesis del año 2008 fue de 3,026 títulos. Si esta cantidad la comparamos con las producidas en años precedentes podemos apreciar que la diferencia es considerable (véase cuadro 2).

Tan sólo en el año 2000 se reportaron 365 tesis, número que año con año ha aumentado. Ya para el año 2005 se consideraron 1,446 y al dar un salto a 2008 la cantidad aumentó considerablemente a 3,026 registros.

Cuadro 2
Tesis sobre educación registradas de 2000 a 2005

Año	Total de tesis	L	E	M	D	
2000	365	314	3	39	9	
2001	935	803	0	123	9	
2002	943	856	0	77	10	
2003	921	772	27	103	19	
2004	755	592	11	125	27	
2005	1446	1179	44	196	27	

Fuente: Josefina, Granja y Elena, Torres, Espacios epistemológicos en que se construye la educación como objeto de estudio: una faceta para el análisis de tesis en educación, en Guadalupe Teresinha, Bertussi (Coord), Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva (2006), UPN, Miguel Ángel Porrúa y Cámara de Diputados, 2009, pp. 605-752.

En relación con el género de los titulados en el año 2009, con base en los datos que muestra el cuadro 3, se observa que el número de mujeres (2,238) es mayor que el de varones (763). Las mujeres representan 73.9 por ciento del total de las producciones, mientras los segundos el 25.2; el .9 por ciento restante corresponde a tesis que han sido elaboradas colectivamente (mismo o diferente género). Las cifras muestran que la intervención del género femenino en el campo educación es notable. En el cuadro 3 se observa a grandes rasgos el detalle de las producciones en las áreas de conocimiento en relación con el género, el grado académico y las instituciones tanto públicas como privadas en la Ciudad de México.

Cuadro 3
Tesis en educación por área de generación de conocimiento, género y grado

		Géneros				Grado				Instituciones	
Denominación del área		Total	H	M	Colectivas*	L	E	M	D	Públicas	Privadas
Área 1	Niveles, grados y materias.	2,258	520	1718	20	2058	27	154	19	2025	233
Área 2	Pedagogía y ciencias de la educación.	208	59	149	0	120	2	40	46	195	13
Área 3	Organización, gestión y administración educativas	207	81	125	1	169	0	33	5	188	19
Área 4	Enseñanza, formación y propuestas pedagógicas	144	27	117	0	104	3	36	1	113	31
Área 5	Planeación, políticas y procesos educativos	141	59	78	4	83	1	43	14	135	6
Área 6	Evaluación educativa	68	17	51	0	36	0	22	10	54	14
Total		3,026	763	2238	25	2570	33	328	95	2710	316
							456			3026	

Fuente: Banco de Datos Emerogrficos del Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, referente al año de 2008

Las tesis colectivas, exclusivamente en licenciatura, son elaboradas por 2 o 3 egresados que pueden ser del mismo sexo o un hombre y una mujer. No particularizan ni al sector normalista ni al universitario. En algunos casos son elaboradas por tres alumnos.

Los diferentes grados de titulación expuestos corresponden a licenciatura, especialización, maestría y doctorado. El mayor número de titulados se da en el grado de licenciatura con 2,570 tesis, y de forma significativa en el área 1, donde del total de ellas hay registradas 2,058. En el grado de especialización sólo se cuenta con registros de 33 tesis del total, lo cual podría significar que el número de matriculados en dicho grado es mínimo, o que no es mucha la oferta educativa. En cuanto al grado de maestría, las tesis suman 328, la mayor producción es en el área 1 y en segundo lugar en el área 5. En relación con la titulación en doctorado hay 95 títulos, la mayoría se ubica en el área 2 con 46 títulos y en segundo lugar en el área 1 con 19 tesis, diferencia considerable entre una y otra área, la mayor parte de ellas de instituciones públicas. En resumen, en licenciatura hay 2,570 tesis y en estudios de posgrado 456, números que son la expresión de la matriculación en cada nivel.

Instituciones productoras de saber educativo

Otro señalamiento a hacer es la participación de las instituciones como generadoras de saber. Como se ha reiterado en este escrito y en los que lo preceden al Anuario, las instituciones públicas son las que mayor contribución efectúan al campo educativo. El registro indica para ellas 2,710 tesis y en las privadas el número es de 316.

El egreso de una institución tiende a situar y distinguir a los egresados en el mercado laboral, es efecto del juego en el campo en el que participan las instituciones. Los títulos nos orientan sobre el deseo de saber⁹ legitimado y de las tradiciones establecidas en los espacios curriculares para reflexionar lo educativo. En términos de porcentajes, del total de la producción 89.6 por ciento corresponde a escuelas públicas, mientras que 10.4 por ciento a escuelas privadas. El detalle se muestra en el cuadro 4. Se cuenta con el registro de 44 instituciones: 16 públicas y 28 privadas. Las primeras conforman un terreno fecundo, pues es en ellas donde se da la mayor producción de saber. Las instituciones que destacan por su aportación son, en orden descendente: la UNAM, la Escuela Superior de México, la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Benemérita Escuela Nacional para Maestros (BENM) y la Escuela Normal de Especialización.

Dentro de las instituciones privadas destaca la producción de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana (UP), la Escuela Normal Manuel M. Acosta, la Escuela Normal Hispano Americano y la Universidad Anáhuac.

Cuadro 4

Instituciones de educación superior públicas y privadas en el D.F. que han producido tesis sobre educación

Fuente: Banco de Datos Emergéticos del Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, referente al año de 2008

Instituciones educativas de educación superior		GRADO					Total
		Posgrado				Total	
Nombre		L	E	M	D		Total
Instituciones Públicas	BENM	227				0	227
	ENAH	2			1	1	3
	ENMJN	180	6	8		14	194
	Escuela Normal de Especialización	250	5	5		10	260
	Escuela Normal Superior de México	475				0	475
	ESEF	324				0	324
	FLACSO	0		13	5	18	18
	IPN	2		7		7	9
	UAM	4		8	8	16	20
	UNAM	646	21	131	52	204	850
	UPN	229		62	7	69	298
	CIDE	4		6		6	10
	CIESAS	0		2	1	3	3
	DIE-CINVESTAV-IPN	0		8	8	16	16
	El Colegio de México	0		1	1	2	2
	Centro de Ciencias para la Familia LOMA	0		1		1	1
Instituciones Privadas	Centro Cultural Justo Sierra	10		1		1	11
	Centro Universitario Oriente de México	9				0	9
	Claustro de Sor Juana	1				0	1
	UDLA Universidad de las Américas	0		6		6	6
	Universidad Marista	0		7		7	7
	Universidad Anahuac	7		11	9	20	27
	Colegio Superior de Neurolingüística y Neurología	2				0	2
	Colegio Partenón	1				0	1
	Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello"	1				0	1
	Escuela Normal Amado Nervo	4				0	4
	Escuela Normal Hispano Americano	30				0	30
	Escuela Normal La Florida	26				0	26
	Escuela Normal Las Rosas	11				0	11
	Escuela Normal Maestro Manuel Acosta	35				0	35
	Escuela Normal para Educadoras de la Ciudad de México	24				0	24
	ITAM	2	1	1		2	4
	Universidad de Londres	1				0	1
	Universidad Iberoamericana	0		8		8	8
	Universidad Insurgentes	5				0	5
	Universidad Intercontinental. UIC	0		2		2	2
	Universidad La Salle	16		3	3	6	22
	Universidad Latina UNILA	3				0	3
	Universidad Panamericana. Facultad de Pedagogía	20	1	27		28	48
Universidad YMCA	0		2		2	2	
Universidad Simón Bolívar	14				0	14	
Instituto Salesiano de Estudios Superiores	2				0	2	
Instituto Mexicano de Sexología	0		7		7	7	
Sin dato	3				0	3	
Subtotales		2,570	33	328	95	456	3,026

Un referente obligado es la UNAM,¹⁰ pues es destacado el número de tesis que reportó. En licenciatura hay registros de 646 títulos y en posgrado 204 (21 trabajos de especialización, 131 tesis de maestría y 52 de doctorado), da un total de 850 tesis ubicadas en todas las áreas de conocimiento. Asimismo, las producciones no son sólo de la licenciatura

9 Cfr., Jacky Beillerot y Claudine Blanchart-Laville, Saber y relación con el saber, Paidós, Buenos Aires, 1998, 207 pp.

10 Las diferentes facultades y escuelas de la UNAM que reportan producciones son: Facultad de Ingeniería, Escuela Nacional de Artes Plásticas, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, Escuela Nacional de Música, Escuela Nacional de Trabajo Social, Facultad de Arquitectura, Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Contaduría y Administración, Facultad de Derecho, Facultad de Economía, FES-Acatlán, FES-Aragón, FES-Iztacala, FES-Zaragoza, Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), Facultad de Ingeniería, Facultad de Odontología.

en Pedagogía o Psicología, sino de otras facultades. En la Facultad de Arquitectura, por ejemplo, se plantean proyectos alusivos a la infraestructura escolar: Escuela productiva a nivel medio superior, Otumba, Estado de México: Alternativas urbano-arquitectónicas para el desarrollo de la comunidad de Otumba de Gómez Farías, Estado de México.

Los tópicos dan muestra de la diversidad de espacios académicos o áreas disciplinarias que configuran a la UNAM. En los títulos, estudiantes, académicos e investigadores o especialistas se posicionan y se distinguen ante diferentes formas de lectura e interpretación del fenómeno educativo, de las prácticas que en él se desarrollan y de las problemáticas emergentes que tocan.

El área donde se ubica el mayor número de trabajos es en el área 1, respecto a la licenciatura. En relación con el posgrado destaca que el mayor número de tesis de maestría se inscriben también en el área 1, mientras que las tesis de doctorado se inclinan hacia el área 2, Pedagogía y ciencias de la educación.

Algunas instituciones sostienen un elevado número de producciones en licenciatura, pero en el posgrado es escaso o nulo. Por el contrario, la UNAM fomenta la producción en diferentes niveles (licenciatura, especializaciones, maestrías y doctorados). Subrayamos además que no sólo se muestran estudios en el ámbito micro de la educación, sino que es en este contexto universitario donde hay un mayor auge en estudios de corte macrosocial relacionados con lo educativo: ¿Bilateralismo o multilateralismo? La relación México-Estados Unidos en materia educativa en el marco de la Organización de los Estados Americanos y fuera de él.

De igual forma la Escuela Normal Superior de México tiene un registro de 475 tesis, cantidad considerable. Sin embargo, todas corresponden a licenciatura y no se cuenta con registros de tesis de posgrado. Dirige su producción al análisis de la práctica docente como modo de adecuación de la teoría a la práctica (El uso de REALIA como apoyo didáctico que permita un aprendizaje significativo en la enseñanza de inglés en el 1er grado escuela secundaria).

Respecto a la Escuela Superior de Educación Física, las 324 tesis son de licenciatura y se relacionan con la enseñanza de la educación física (Evaluación y seguimiento del trabajo docente del educador físico en el tercer grado de educación preescolar; y Cómo influye el fracaso en las actividades dentro de la clase de educación física en los alumnos de 6° C de la escuela primaria “Fray Martín de Valencia” y qué propuestas ayudan a mejorar su competencia motriz).

El caso de la Benemérita Escuela Nacional para Maestros (BENM) es igual a las dos instituciones anteriores: 227 títulos, ubicados todos en el grado de licenciatura y en el Área 1.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)¹¹ es otra institución que muestra una oferta educativa en licenciatura y posgrado en sus diversas unidades distribuidas en el Distrito Federal. Estudios de doctorado sólo se imparten en la unidad 092-Ajusco. De las tesis que se tienen registro están: 229 de licenciatura, 62 de maestría y siete de doctorado.

Las temáticas de los trabajos son muy diversas. Encontramos trabajos cuya referencia de análisis la constituyen la práctica educativa en el aula en un determinado nivel educativo, lo curricular, el análisis de propuestas de formación, alguna propuesta o estrategia didáctica, o el análisis del mismo contexto escolar. Para ilustrar: Proceso de reflexión en un taller de matemáticas para docentes en servicio; La vida cotidiana escolar: “Naturalidad” y “rupturas”, en secundarias federalizadas de Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México.

Los estudios a nivel macro no son cuantiosos, se hacen presentes en la licenciatura en Administración Educativa y en el posgrado. Ejemplos de dichas temáticas son: El impacto de las políticas neoliberales en el financiamiento de la educación superior pública en México: El caso de la ciencia y la tecnología 2001-2006; La influencia del Banco Mundial en la educación superior en México en el contexto de la globalización neoliberal (1982-2006); y Política pública para la educación en México.

Las producciones de la UPN se concentran en mayor medida en el área 1 (Niveles, áreas y materias), y en segundo lugar el área 2 (Pedagogía y ciencias de la educación).

Respecto a las instituciones privadas, la Universidad Panamericana (UP) reporta 45 tesis, de las cuales 20 son de licenciatura, una de especialidad y 27 de maestría. Oferta la licenciatura en Pedagogía, la especialidad en Dirección de la Persona Humana en la Organización y dos maestrías: una en Pedagogía y otra en Educación Familiar. Dentro de sus producciones destacan temas alusivos a diversos tópicos, enseñanza, formación, propuestas de enseñanza y formación para alumnos, profesores y orientadores, asimismo para personal de hospitales, museos y padres de familia. El tema de la educación por competencias se retoma en algunas tesis. Ejemplos de algunos títulos: Influencia del acompañamiento de los padres de familia en el rendimiento escolar de los alumnos de sexto grado del Colegio Benedictino; Bases neurofisiológicas del aprendizaje y su implicación en la enseñanza de las matemáticas en alumnos de sexto año de primaria.

Otras escuelas que aportaron mayor número de tópicos son la Escuela Normal Manuel M. Acosta con 35 títulos, seguida de la Escuela Normal Hispano Americano con 30 registros. Cabe advertir que sólo son del nivel licenciatura.

En cuarto lugar se sitúa la Universidad Anáhuac. De sus 27 títulos registrados, siete son de licenciatura y 20 de posgrado.

En síntesis, dentro del contexto institucional de las universidades hay ciertas estructuras que se han consolidado en su interior, marcan líneas a través de las cuales los alumnos se orientan en la elaboración de sus trabajos. Por ejemplo, mientras que en la UNAM las producciones tienden a retomarse algunas reflexiones teóricas o epistemológicas sobre el saber educativo, en las escuelas normales no se toman estas líneas de trabajo, dadas la organización curricular y la filiación a las demandas de las políticas públicas establecidas por la SEP.

Así, la diversidad institucional, aunada a la matrícula escolar que se oferta en cada plantel y al grado de titulación que prevalecen en ellas, lleva a configurar un campo heterogéneo en cuanto a la producción de saberes educativos.

A modo de cierre

Anunciar conclusiones definitivas para el campo educativo sería arriesgado dada la naturaleza del campo educativo y de los datos analizados.¹² No obstante, la valoración de los mismos nos permite plantear algunas pistas de reflexión sobre la producción del saber en el terreno educativo a través de las tesis en el contexto del Distrito Federal.

Del análisis expuesto podemos afirmar que el campo muestra las filias y fobias sobre el tipo de saber que se considera legítimo de ser indagado. Son los sujetos concretos los que movilizan el terreno. El análisis de las tesis nos permite ver los mojones que dejan los mentores y la adhesión que provocan los temas educativos en los estudiantes para dedicarles parte del tiempo en su desarrollo.

La elección del tema de tesis crea vínculos sociales de variados calibres y se vuelve experiencia de vida para los involucrados. Además de que fomenta una masa crítica que distingue a las instituciones. La masa crítica de las instituciones de educación superior sanciona los temas cruciales o referenciales que permiten a los “tesistas” soportar un tiempo de espera para asimilar y objetivar la estafeta marcada por sus mentores.

La filiación entre los sujetos ocurre en el tratamiento de los temas propios del terreno educativo. En los que han sido mostrados en este documento se perciben continuidades y discontinuidades; reflatamiento y ocultamiento de perspectivas. También encontramos un hito de temas y el reflatamiento de algunos que por las dinámicas propias del saber permanecían soterrados. Sería oportuno tratar los trasvases y distinciones existentes entre las tradiciones normalistas y universitarias en las diversas tendencias educativas

11 Los diferentes programas y unidades de estudio de los cuales se tiene registro son los siguientes. En licenciatura: Educación, unidades 071, 094, 098 y 25B; Intervención Educativa, unidades 071, 25B y 153; Psicología Educativa, unidades 071 y 092; Pedagogía, unidad 092; Administración Educativa, unidad 092; Enseñanza del Francés, unidad 092; Sociología de la Educación, unidad 092; Educación Indígena, unidad 092. Como se aprecia, la unidad 092 es la que cuenta con una mayor oferta educativa. Respecto a estudios de maestría, destacan: Desarrollo Educativo, unidades 061, 092; Planeación y Desarrollo, unidad 099 y Ciencias de la Educación, unidad 25B. Finalmente, el Doctorado en Educación únicamente se imparte en la unidad 092.

12 El lector puede acudir a los estados de conocimiento elaborados por integrantes del COMIE en la serie La investigación educativa en México 1992-2002. Algunas de las conclusiones planteadas en el estado de conocimiento sobre formación docente son válidas para el presente texto. José Antonio Serrano, “Balance del estado de conocimiento”, en Patricia Ducoing (coord.), Sujetos, actores y procesos de formación (Vol. 8, Tomo II), IPN-COMIE, México, pp. 621-637.

que circulan en el plano nacional y el internacional.

Sin duda, un acercamiento más preciso nos permitirá ver los modos de elaboración del saber, las metodologías en pugna, las filiaciones a tendencias o los autores preferidos en las instituciones. Llama la atención la permanencia y consolidación de la metodología cualitativa, los títulos no llevan a suponer la existencia de los enfoques cuantitativos, sería valioso analizar los modos de construcción del saber con las interpretaciones que se dan de tal perspectiva. Un aspecto crucial sería indagar los estilos narrativos que las instituciones propician y los modos en los que se consideran los problemas educativos para intervenir en los futuros profesionales de la educación. El camino está abierto y el lector tendrá la última palabra en relación con las aseveraciones aquí expuestas.

Panorama general

La edición y reedición de libros sobre temas educativos debe ocupar un lugar muy destacado entre todos los tipos existentes de publicaciones, al menos podríamos suponerlo así considerando las dimensiones de la población mexicana destinada a estudiar y a enseñar. Esta valoración parte de la convicción de que los estudiantes y los maestros de todos los niveles educativos tienen en los libros su principal herramienta de trabajo.²

Conviene expresar desde ahora que esta revisión se refiere en primer lugar a los libros destinados al análisis y la investigación de los fenómenos educativos, desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, políticas o económicas, entre otras. Se trata de las ediciones que son materia de trabajo de los profesores e investigadores universitarios de estos campos del conocimiento.

Estos libros son también materiales importantes en la formación de los nuevos maestros y otros especialistas en educación. Así que un vistazo a las dimensiones del mundo de la educación escolarizada de México nos permitirá contar con una idea más acotada del medio, según el siguiente cuadro.

Cuadro I
Maestros y estudiantes en el
Sistema Educativo Mexicano, 2007-2008

	Maestros	Estudiantes
Preescolar	214,548	4,745.7
Primaria	564,822	14,654.1
Secundaria	364,723	6,116.3
Media Superior	264,079	3,830.0
Educación Superior	285,958	2,623.4
Educación para Adultos	N.D.	2,869.9
Totales	1,694,130	31,969.5

Fuente: INEE Panorama Educativo de México 2008

Con más de 30 millones de estudiantes y más de un millón y medio de profesores, México sigue siendo un lugar atractivo para los editores de libros. Además de la población directamente relacionada con las actividades escolares, al sumar a otros profesionales del campo de la educación y a los padres de familia con deseos y posibilidades de saber más sobre la educación, el país debería ser uno de los mercados más grandes del mundo para el libro educativo, pero no es exactamente así.

Los problemas de rezago en el desarrollo socioeconómico, educativo y cultural de la sociedad mexicana explican en lo general buena parte de las carencias en el consumo general de libros. Por su parte, la reducida producción de textos sobre educación obedece a otros factores dignos de investigación.

La presencia de este análisis en el Anuario educativo mexicano supone una consideración sobre los libros que no amerita agregar mayor justificación a pesar de la cada vez más extendida disposición de recursos digitales para la obtención de información. En México, como en casi todo el mundo, el acceso a bibliotecas y bancos de información por internet todavía no sustituye a los libros.

Libros de texto y libros para maestros

México tiene una larga tradición de compromisos sociales y legales en favor de una educación pública gratuita y, a pesar de las transformaciones en las orientaciones de las políticas públicas del primer decenio del SIGLO XXI, los gobiernos federales y estatales han mantenido la publicación de libros de texto gratuitos para los alumnos de educación básica, así como el acrecentamiento de los acervos de las bibliotecas escolares y de libros para maestros, así sea con tirajes más reducidos que en los años noventa del siglo pasado.

En términos generales las ediciones de libros de texto, obras pedagógicas y otros materiales para la educación básica a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), continúa en torno a los 150 millones de ejemplares por año. Otros 10 millones corresponden a ediciones de universidades públicas e instituciones culturales federales y estatales. Esos tirajes mantienen al sector público como la principal editorial de México. Sin embargo es necesario considerar las transformaciones de los años recientes en cuanto a la distribución del gasto público mediante compras directas, coediciones y procesos compartidos con el sector público. La Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (CONALITEG) dejó de ser la agencia exclusiva productora de libros de texto que fue en sus orígenes. En la actualidad la CONALITEG asigna tres cuartas partes de los 150 millones de ejemplares a empresas editoriales privadas, como son los libros de secundaria que desde fines del siglo pasado se entregan sin costo a los estudiantes. En este caso la SEP establece el marco curricular de los libros, que son editados por empresas privadas y luego adquiridos y distribuidos por la misma SEP y las autoridades educativas de los estados.

Actualmente la secretaría y las dependencias educativas locales se encuentran ante una reducción global de la población demandante de educación primaria, y menos niños significan menos libros de texto. Esta reducción en la demanda podrá aprovecharse para la actualización de títulos y la extensión y ampliación de las bibliotecas de aula.

¹ Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Profesor e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN), Unidad 092, Ajusco, México, D.F.

² Los títulos de la bibliografía referente a los libros elaborados o editados que son comentados en este ensayo pueden ser consultados en el Banco de datos de la página <http://anuario.upn.mx/>

Formación de maestros y escuelas normales

He aquí una población estudiantil de educación superior que aunque sigue disminuyendo continúa ocupando un lugar importante frente al resto de las licenciaturas; son los estudiantes de las normales, los usuarios naturales de los libros sobre educación, pero incluso en las normales se lee poco.

Algunos sondeos realizados durante los trabajos previos a la reforma curricular de las escuelas normales del periodo 1997-2000 aportaron datos para las posibles explicaciones sobre el uso reducido del libro durante la formación de maestros: a) el origen socioeconómico de la mayoría de los estudiantes, quienes pertenecen a familias de baja escolaridad con pobre contacto con los libros; jóvenes con larga trayectoria en escuelas con grandes carencias y con profesores de formación insuficiente; escuelas sin bibliotecas, y donde las hay los libros se conservan bajo llave para no arriesgar los bienes bajo resguardo del director; poblaciones sin librerías; prácticas docentes basadas en clases dictadas, sin la lectura obligada de libros. No fue extraño encontrar egresados de normales y también en ciertas carreras universitarias, que presumían de haber realizado la licenciatura sin necesidad de leer un solo libro completo.

Además de los factores de pobreza están las concepciones y las creencias erróneas que alcanzan a todos los niveles de dirección. La SEP de ese momento puso en marcha programas editoriales intensos como la Biblioteca del Normalista, la Biblioteca para la Actualización del Maestro y los Centros para Maestros. Falta evaluar dichas experiencias y su continuidad.

Títulos editados y reeditados en la Ciudad de México en 2007 y 2008		
Categorías	2007	2008
1. Pedagogía y ciencias de la educación.	121	89
2. Niveles, grados y materias de enseñanza.	81	83
3. Planeación, políticas y procesos educativos.		46
4. Enseñanza, formación y propuestas pedagógicas	40	42
5. Evaluación educativa.		
6. Organización, gestión y administración educativa	68	9
Total	8	9
	11	9
	329	278

Fuente: Banco de datos del Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, 2008

Desde diversos ángulos el catálogo de publicaciones sobre educación en México en 2008 despierta diversas interrogantes relacionadas con los factores ya mencionados de la realidad educativa mexicana de los últimos años. Para permitir comparaciones con trabajos previos publicados en esta colección de anuarios, seguiré la misma clasificación que empieza con:

Pedagogía y Ciencias de la Educación

Son dignas de mención las reediciones de clásicos como Historia de la pedagogía de Abbagnano. Sin menoscabo del valor de este texto (1ª ed. italiana de 1957) nos vendría bien un nuevo recuento de la pedagogía con enfoques enriquecidos con los debates contemporáneos. Se reconocen como clásicos textos como Pedagogía del oprimido, de Freyre, que sigue editando SIGLO XXI. Esta editorial se mantiene muy presente en el género con Pierre Bordieu, Henry Giroux, Peter McLaren, para continuar ofreciendo visiones críticas muy necesarias, al tiempo que alimenta al medio de las didácticas con obras desarrolladas en México como los trabajos de Emilia Ferreiro. Para la historia de la educación en México es bienvenida la publicación de Limusa que abarca de 1900 a 2000, obra de José Antonio Carranza. Por su parte, Trillas y Limusa continúan atendiendo la demanda de textos introductorios y técnicos para estudiantes universitarios y normalistas. En este rubro destacan nuevas ediciones y reediciones sobre metodologías y técnicas de investigación, con publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Fondo de Cultura Económica y Trillas, entre otros interesantes proyectos en coedición como el de Miguel Ángel Porrúa con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Colegio de México (COLMEX). En este grupo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se hace presente con una destacada decena de títulos producto de la investigación de académicos de esta universidad.

Niveles, grados y materiales de enseñanza

En este grupo el abanico se abre, como era de esperar, con las ofertas dirigidas tanto a maestros como a padres inquietos. Junto a muy recomendables títulos para la enseñanza de las matemáticas y el español que siempre encabezan los favoritos este año es notoria la presencia novedosa de textos con enfoques didácticos para campos de formación como la biotecnología, el derecho, la medicina y la música. Se cuelan en este género los libros de autoayuda y los métodos para abrumar a los bebés con enseñanzas tempranas. Aquí los padres deberán proceder con cautela. Tres títulos se dedican a la enseñanza por competencias. La UPN aparece aquí con cuatro obras: Calixto Flores sobre sexualidad, De la Fuente con investigación educativa para maestros, Héctor Fernández con un manual de investigaciones monográficas y el homenaje a Guillermina Waldegg que coordinó Irma Fuenlabrada, del Consejo Mexicano de Investigación Académica (COMIE).

Planeación, políticas y procesos educativos

Aquí quedan ubicados trabajos como el de don Pablo Latapí, Andante con brío: Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación, del Fondo de Cultura Económica (FCE). Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Juan Pablos y la Universidad de Morelos emprenden una coedición necesaria sobre las reformas educativas a cargo de Elisa Lugo. También la Universidad de Zacatecas coedita con Juan Pablos un trabajo de Eduardo Remedi sobre la vida política y académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Como es el año del cuadragésimo aniversario del 68, en este recuento tenemos al menos cuatro libros de la pluma o del teclado de Paco Ignacio Taibo II, Carlos Monsivais, De Mora, y Álvarez Garín. Los investigadores de la educación superior reciben bien dos publicaciones de la UNAM: Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura 2007-2008, así como un reporte sobre los egresados en licenciatura en 2007.

Enseñanza, formación y propuestas pedagógicas

En esta categoría predominan los textos dirigidos a padres y al público general. Enseguida aparecen las obras destinadas a maestros de educación básica, principalmente con reediciones en las que siguen a la cabeza las de Editorial Trillas. En las instituciones formadoras de maestros sigue creciendo la buena recepción a una obra relativamente reciente en este campo sin muchas novedades; se trata de la compilación *La formación profesional del maestro*, que reúne a una docena de autores francófonos. Por su parte, el Fondo de Cultura Económica mantiene en su catálogo un texto exitoso, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a las lecturas de Michele Petit*, autora conocida en el medio gracias a sus visitas a México y a la edición especial que distribuyó la SEP a fines de los años noventa. Finalmente cabe felicitar a las universidades públicas que empiezan a explorar estos campos mediante coediciones, entre ellas la Universidad de Sonora en coedición con Porrúa en el tema de estrategias de estudio, y la Universidad de Baja California igualmente en coedición con Miguel Ángel Porrúa, con el tema de didáctica de la investigación.

Evaluación educativa

La evaluación está de moda, como práctica de la gestión pública y como reclamo para los centros escolares. Junto a los textos para el diseño y la operación de evaluación en las aulas y en las escuelas aparecen ya nuevos análisis, necesarios para mantener estas prácticas en un equilibrado empeño pedagógico. Aún así, todavía son reducidas las publicaciones en este grupo. Cabe mencionar el trabajo de Díaz Barriga sobre el impacto de la evaluación en la educación superior, en edición UNAM, ANUIES y Plaza y Valdés.

En este mismo periodo las instituciones educativas y los educadores observaron con interés las nuevas acciones de legisladores y autoridades de los sectores de educación y cultura dirigidas a incrementar el gusto por la lectura y el fomento del libro. Las iniciativas y debates que rodearon la publicación de la ley del libro se centraron en la promoción de la lectura, el precio del libro y el papel que les corresponde a las instancias de gobierno en torno a la publicación de libros. Nuevamente se expresaron planteamientos para permitir que la edición de libros de texto se traslade al sector mercantil y limitar el papel de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a la enseñanza y a la formación de lectores.

Justo al finalizar 2008, en observación de lo establecido en la nueva Ley de Fomento para la Lectura y el Libro del 24 de julio del 2008, la Secretaría de Educación Pública estableció el Programa de Fomento para el Libro y la Lectura. Asimismo, y con la participación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, se constituyó el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura. A este Consejo se integraron también la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, la Sociedad General de Escritores de México, la Asociación de Libreros Mexicanos y la Asociación Mexicana de Bibliotecarios, “como representantes de la sociedad civil y de los actores de la cadena del libro”.

El Programa de Fomento para el Libro y la Lectura surge con expectativas de un repunte en la industria editorial y la diversificación del mercado. En el caso del libro sobre educación el recuento de títulos publicados muestra más bien una reducción. Si en 2007 se alcanzaron 329 ediciones y reediciones, para 2008 el registro se redujo a 278. Además del inicio de una nueva crisis económica sería necesario investigar las dimensiones de otros factores como la creciente importación de publicaciones diversas, principalmente desde España y los Estados Unidos. También en este periodo se llega a niveles palpables de nuevas formas en la divulgación y comercialización de la información. Los conceptos “sociedad del conocimiento” y “sociedad de la información” empiezan a abandonar su naturaleza de eslogan para materializarse en realidad, aunque no necesariamente en las formas hasta hoy imaginadas.

Transformaciones actuales en la publicación de textos

Los libros seguirán estando presentes como materiales privilegiados en la educación formal e informal. Seguramente compartirán otros formatos y medios de comunicación, y puede esperarse una presencia sostenida gracias a las ventajas de diversos soportes como libros electrónicos o e-books, audiolibros, bibliotecas digitales y publicaciones periódicas por internet. Bienvenidas las nuevas tecnologías. No obstante, para la extensión de la educación y la difusión de información de calidad en una sociedad como la nuestra, seguiremos disfrutando las ventajas del libro durante mucho tiempo. Podemos recordar, por otra parte, que los libros de texto a cuatro tintas y en papel bond, gracias a sus altos tirajes les cuestan a los mexicanos menos de nueve pesos el ejemplar. Sobre las consideraciones anteriores podemos parafrasear la primera de las estrategias comprometidas en el Programa de Fomento a la Lectura de 2008:

El acceso a la lectura y el libro [se entiende como] una serie de estrategias encaminadas a la disminución de la inequidad y el acceso a la cultura lectora... Vale aquí citar textualmente los primeros enunciados de la declaración de principios del mencionado programa para subrayar compromisos y responsabilidades: “La lectura es motor para el desarrollo y condición para la equidad, factor de identidad e inclusión social. El acceso al conocimiento y la información es un derecho de todo ciudadano”.³

³ Cfr., Programa de Fomento a la Lectura de 2008, SEP, CONACULTA, México, 2008

Introducción

La función tradicional y primordial del Poder Legislativo es la elaboración de leyes² que deben atender exigencias concretas de la sociedad, las cuales se traducen en normas jurídicas o legislativas (leyes) y éstas a su vez deben traducirse en políticas públicas o cuando menos, en elementos constitutivos de las mismas.

El Poder Legislativo como tal, no tiene una agenda legislativa común mínima aunque sería deseable que la tuviera. De manera esencial, su trabajo gira en torno a las agendas que por ley, cada grupo parlamentario debe formular al inicio de los periodos ordinarios de sesiones del Congreso de la Unión. Se supone que las integran en función de las demandas y los problemas de la ciudadanía o de los sectores votantes, a los cuales representan en una democracia formal como la mexicana.

Si los grupos parlamentarios acordaran una agenda legislativa mínima, esto contribuiría a una mejor conducción, un debate más organizado y quizás a acuerdos de consenso más expeditos en el Poder Legislativo.

En teoría, estudiosos en la materia atribuyen al Poder legislativo un papel de gran importancia, pues consideran que es un espacio cuya práctica más frecuente es la búsqueda de acuerdos basados en la negociación; aunque también reconocen que las coaliciones se construyen en un intercambio de concesiones, que a veces se negocia porque quedarse fuera sería peor.³

Esa dimensión teórica en la cual el Poder Legislativo trabajaría con una agenda común mínima tuvo su mejor oportunidad en la Reforma del Estado de 2007, acordada por todos los partidos políticos y cuyas características fueron abordadas en el volumen anterior del Anuario Mexicano de la Educación,⁴ en el cual se analizaron los trabajos correspondientes a las primeras etapas de dicho proceso de reforma, que concluyó el 13 de abril de 2008.

Baste una somera recapitulación del proceso de Reforma del Estado:

Se creó la Comisión Ejecutiva de Negociación y Construcción de Acuerdos del Congreso de la Unión (en adelante CENCA) y se estableció una Agenda de cinco temas: Régimen de Estado y Gobierno, Democracia y Sistema Electoral, Federalismo, Reforma del Poder Judicial y Garantías Sociales.⁵

El proceso constó de las siguientes etapas: a) Presentación de Propuestas; b) Consulta Pública; c) Negociación y Construcción de Acuerdos (proceso entre los grupos parlamentarios para debatir y acordar propuestas de consenso); d) Redacción de Proyectos, esto es, iniciativas de reformas a la Constitución que realizaría una Subcomisión de Redacción; e) Aprobación, firma y presentación de iniciativas; f) Proceso Legislativo (dictaminación en comisiones ordinarias y presentación ante el pleno de los diputados).

En el rubro de Garantías Sociales fue debatido el tema del derecho a la educación, el cual fue el de mayor consenso entre los grupos parlamentarios que, con excepción del Partido Acción Nacional, en la etapa de Negociación y Construcción de Acuerdos acordaron 18 propuestas de reforma al Artículo 3º constitucional, que como ya se señaló fueron analizadas en el anterior volumen del Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva.⁶

Conforme a la organización de los trabajos de reforma, esas 18 propuestas debieron ser traducidas en una iniciativa de ley de reforma al Artículo 3º constitucional (etapa de Redacción de Proyectos); pero finalmente esto no se respetó.

En el presente ensayo se aborda en qué derivaron las 18 propuestas de consenso, es decir, el proceso final de la reforma del Artículo 3º constitucional con la aprobación de una iniciativa de ley negociada por los grupos parlamentarios; así como los alcances y limitaciones de la misma.

La imposible reforma de consenso

El consenso alcanzado durante la etapa de Negociación y Concertación de Acuerdo no fue respetado por el Partido Acción Nacional (PAN),⁷ que vetó prácticamente todas las propuestas en el rubro de garantías sociales de la Reforma del Estado, sin siquiera argumentar su desacuerdo.

Ante esto, diputados de los otros grupos parlamentarios, encabezados por los del Partido Institucional Revolucionario (PRI) y del Partido de la Revolución Democrática (PRD), acordaron la elaboración conjunta de iniciativas de ley en materia de garantías sociales, con base en los resultados de la etapa de Negociación y Construcción de Acuerdos para su presentación ante el pleno de los diputados.

La iniciativa de reforma del Artículo 3º constitucional correspondió al entonces presidente de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos.⁸

El 17 de abril de 2008, en la sesión ordinaria de la Cámara de Diputados, el presidente de esa Comisión presentó la iniciativa de reforma a los artículos 3 y 31 constitu-

1 Maestra en Políticas Públicas Comparadas, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Asesora Parlamentaria de la Cámara de Diputados.

FUENTES CONSULTADAS

2 Además de la función tradicional de elaborar y dictar leyes, el Poder Legislativo también tiene otras funciones como la aprobación, y en su caso modificación, del proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación propuesto por Ejecutivo Federal; así como acciones de control y fiscalización sobre éste a través de la revisión de la Cuenta Pública. Ambas funciones son facultades exclusivas de la Cámara de Diputados.

3 Eugenio, Lahera, Capital Institucional y Desarrollo Productivo: Un Enfoque de Políticas Públicas, Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), Santiago de Chile, 2004, p. 21.

4 Al respecto consultar el capítulo El Derecho a la Educación en la *Reforma* del Estado de 2007, donde se analizaron las tres primeras etapas de este proceso: Presentación de propuestas, Consulta Pública y Negociación y Construcción de Acuerdos. De ésta surgieron 18 propuestas de consenso, las cuales también fueron analizadas en dicho capítulo.

5 En torno a estos temas, el Poder Legislativo, los grupos parlamentarios y los partidos políticos nacionales debían pronunciarse "obligadamente". (Artículo 12 de la Ley para la *Reforma* del Estado).

6 Cfr., María Esther, Ibarra Rosales, "El derecho a la educación en la *Reforma* del Estado de 2007", en Guadalupe Teresinha Bertussi (Coord.), Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, UPN, UAM-C, Miguel Ángel Porrúa, México, 2011.

7 Es pertinente mencionar que en este caso, eran necesarios los votos del PAN para alcanzar las dos terceras partes de la votación de los diputados, por tratarse de una reforma constitucional. Además, en la LX ese partido era la primera fuerza en la Cámara de Diputados.

8 El diputado Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, integrante del Grupo Parlamentario del Partido de la Revolución Democrática (PRD), era el presidente de dicha Comisión.

cionales en un recinto alterno, en el Palacio Legislativo de San Lázaro, dado que en esos momentos se encontraba “tomada la tribuna” por un sector de los diputados del PRD que demandaban la realización de foros públicos para debatir la reforma energética. Pese a ello, los coordinadores de todos los grupos parlamentarios,⁹ incluido el PAN y el PRD, suscribieron la iniciativa.

Esa iniciativa, no obstante, tampoco respetó las propuestas de consenso emanadas de la etapa de Negociación y Concertación de Acuerdos. Así, unas fueron modificadas y/o adicionadas y otras excluidas, pero además fueron incorporadas propuestas que no fueron planteadas en el proceso de Reforma del Estado.

El principal aspecto, que a la postre sería punto de negociación y conflicto, fue aceptar incluir la reducción de la obligatoriedad de tres años de la educación preescolar, que impuso el PAN como condición para aprobar la obligatoriedad de la educación media superior, como se analizará más adelante.

Saldada esa negociación y con el aval de todos los grupos parlamentarios se suponía que la reforma del Artículo 3º constitucional sería aprobada por consenso, pero no fue así.

En la sesión del 29 de abril de 2008 el dictamen fue retirado de la orden del día por los presidentes de las comisiones de Educación Pública y Servicios Educativos y Puntos Constitucionales.¹⁰ La razón: el PAN modificó su postura y manifestó que no votaría a favor de la obligatoriedad de la educación media superior. Así, la iniciativa quedó en la llamada congeladora legislativa.

Pero, el 11 de diciembre, de manera sorpresiva y sin que estuviera en la orden del día, los presidentes de las Comisiones de Educación Pública y Servicios Educativos y el de Puntos Constitucionales presentaron prácticamente un nuevo dictamen¹¹ a la iniciativa de reforma de los artículos 3 y 31 constitucionales, con otras adiciones y modificaciones.¹²

Ese día, el segundo dictamen a la iniciativa de reforma de los artículos 3 y 31 constitucionales presentado por los presidentes de ambas comisiones, fue aprobado por 299 votos en pro, 4 en contra y 11 abstenciones; turnado como minuta al Senado de la República, donde al momento de escribir el presente ensayo, estaba en espera de ser dictaminada.

Así, en palabras de Lahera,¹³ citadas con anterioridad, ocurrió lo que es práctica recurrente en el Poder Legislativo, es decir, que las coaliciones se construyen en un intercambio de concesiones mutuas.

La controvertida reforma

El cuadro comparativo del proceso de la reforma del Artículo 3º constitucional en la Reforma del Estado de 2007, permite dar cuenta de cómo los grupos parlamentarios, prácticamente PAN, PRI y PRD, negociaron una reforma que si bien tiene algunos aspectos positivos y de consenso, dejó fuera temas fundamentales para avanzar en el fortalecimiento del derecho a la educación e incorporó otros que atentan contra este derecho.

La disputa: la obligatoriedad del preescolar

La obligatoriedad de la educación básica tuvo un vuelco con la aprobación de reducir el preescolar a dos años a cambio de aceptar la obligatoriedad de la educación media superior. El carácter de esta última fue, con excepción del PAN, una propuesta planteada y defendida por todos los grupos parlamentarios.

Así, la obligatoriedad del preescolar y la educación media superior fue el punto de mayor fricción y el más controversial. Veamos por qué:

La reducción de la obligatoriedad del preescolar es paradigmática de la ligereza con que se legisla y de la falta de respeto a los acuerdos. Como se señaló, el tema del preescolar no estuvo incluido ni fue motivo de debate en el proceso de Reforma del Estado en la CENCA. Es más, en las primeras etapas ningún partido, ni siquiera el PAN, lo planteó.

En el primer dictamen del 29 de abril de 2008,¹⁴ el asunto del preescolar fue incorporado teniendo como telón de fondo que, en septiembre de ese año, iniciaba el ciclo escolar 2008-2009, en el cual debió entrar en vigor la obligatoriedad para los niños de 3 años, esto es, el primer grado de preescolar.

Para justificar su inclusión en la Exposición de Motivos del primer dictamen, se señala que las Comisiones Unidas¹⁵ de Educación Pública y Servicios Educativos y la de Puntos Constitucionales “decidieron incluir diversas iniciativas por coincidir con la temática” de la reforma al 3º constitucional.

Con este argumento, fue incorporada una iniciativa presentada por el PAN en 2007 ante el pleno de los diputados, pero no en el proceso de Reforma del Estado. En ella, el PAN propuso “eliminar la obligatoriedad del primer grado de educación preescolar, dejando el nivel en dos grados obligatorios”.¹⁶

Es pertinente recordar que en noviembre de 2002 fue aprobada la reforma del Artículo 3º constitucional, que dispuso la obligatoriedad de tres años de educación preescolar, estableciéndose plazos para su entrada en vigor y la obligación del Estado de universalizar este servicio educativo, en los siguientes términos:

El tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo (Artículo quinto transitorio del Artículo 3º constitucional).

También, se establecieron otras disposiciones para que la obligatoriedad del preescolar se llevara a cabo con los requerimientos pertinentes, como se dispuso en los siguientes artículos transitorios:¹⁷

9 Los coordinadores Javier González Garza (PRD); Alejandro Chanona Burguete (Partido Convergencia); Ricardo Cantú Garza (Partido del Trabajo); Héctor Larios Córdova (PAN); Emilio Gamboa Patrón (PRI); Gloria Lavara Mejía (Partido Verde Ecologista de México); Marina Arvizu Rivas (Partido Alternativa); y Silvia Luna Hernández (Partido Nueva Alianza).

10 Se puede consultar la versión estenográfica de la sesión de ese día en: www.diputados.gob.mx

11 Los dictámenes y las nuevas modificaciones propuestas por los presidentes de las Comisiones Unidas de Educación Pública y Servicios Educativos y el de Puntos Constitucionales están publicados en la Gaceta Parlamentaria, del 11 de diciembre de 2008, Número 2653-XV.

12 Consultar el oficio de fecha 11 de diciembre de 2008, dirigido al diputado César Duarte Jáquez, entonces presidente de la Mesa Directiva de la Cámara de Diputados.

13 Eugenio, Lahera, Capital Institucional y..., op. cit.

14 Dictamen de las Comisiones Unidas de Educación Pública y Servicios Educativos y la de Puntos Constitucionales, publicado en la Gaceta Parlamentaria, año XI, número 2495, martes 29 de abril de 2008.

15 En la técnica legislativa, el término Comisiones Unidas se refiere cuando un asunto compete a más de una comisión. En el caso que nos ocupa, por tratarse de una reforma constitucional de los artículos 3º y 31, la Comisión de Puntos Constitucionales participó con la de Educación Pública y Servicios Educativos en la dictaminación de la iniciativa.

16 Al respecto se puede consultar la Gaceta Parlamentaria del 10 de agosto de 2007, donde fue publicada la iniciativa del diputado José de Jesús Solano Muñoz, a nombre del Grupo Parlamentario del PAN.

17 Artículos transitorios del “Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el Artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el Artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos

Artículo Segundo.- La autoridad educativa federal deberá, a la entrada en vigor del presente Decreto, instalar comisiones técnicas y de consulta con las demás autoridades educativas del país que resulten pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la unificación estructural, curricular y laboral de los tres niveles constitucionales obligatorios, en un solo nivel de educación básica integrada.

Artículo Tercero.- La autoridad educativa federal deberá, a la entrada en vigor del presente Decreto, instalar comisiones técnicas y de consulta con las demás autoridades educativas del país que resulten pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la revisión de los planes, programas y materiales de estudio, para establecer, en el ejercicio de sus funciones constitucionales, los nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria para todo el país, así como preparar al personal docente y directivo de este nivel, de acuerdo a la nueva realidad educativa que surge de este Decreto.

Artículo Cuarto.- Con el objetivo de impulsar la equidad en la calidad de los servicios de educación preescolar en el país, la autoridad educativa deberá prever lo necesario para dar cumplimiento a lo que dispone el Artículo 2o. de la Ley Reglamentaria del Artículo 5o. constitucional en materia de profesiones, en el sentido de que la impartición de la educación preescolar es una profesión que necesita título para su ejercicio, sin perjuicio de los derechos adquiridos de quienes a la fecha imparten este nivel educativo.

Artículo Sexto.- Los presupuestos federal, estatales, del Distrito Federal y municipales incluirán los recursos necesarios para: la construcción, ampliación y equipamiento de la infraestructura suficiente para la cobertura progresiva de los servicios de educación preescolar; con sus correspondientes programas de formación profesional del personal docente así como de dotación de materiales de estudio gratuito para maestros y alumnos. Para las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura para la prestación del servicio de educación preescolar, las autoridades educativas federales en coordinación con las locales, establecerán los programas especiales que se requieran y tomarán las decisiones pertinentes para asegurar el acceso de los educandos a los servicios de educación primaria.

Artículo Séptimo.- Los gobiernos estatales y del Distrito Federal celebrarán con el gobierno federal convenios de colaboración que les permitan cumplir con la obligatoriedad de la educación preescolar en los términos establecidos en los artículos anteriores.

Como se puede constatar, la obligatoriedad del preescolar aprobada en 2002 entraría en vigor de manera gradual, en un lapso de 2 a 6 años, tiempo en el cual las autoridades educativas debieron de implementar una serie de acciones tendientes a garantizar esa disposición constitucional.

No obstante, esas disposiciones fueron pasadas por alto en el primer dictamen de la iniciativa presentado el 29 de abril, donde las Comisiones Unidas esgrimieron sendos argumentos y propusieron que los niños de 3 años fueran atendidos en la educación inicial y de manera voluntaria, aduciendo que con ello se “fortalecería este nivel educativo” y que tampoco existía precedente en el comparativo internacional de un preescolar obligatorio de 3 años.

Entre otros argumentos esgrimieron:

Reconocemos el avance que la reforma de 2002 ha propiciado en la educación preescolar, sobre todo en el 2º y 3º grados; cuya cobertura en estos niveles supera el 90 por ciento”; (...)“la investigación empírica ha demostrado que los primeros años de vida constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo, que tiene como base la propia constitución biológica y genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, sean adultos o niños.

Sin embargo, con base en un “estudio reciente” (sic) de 1994 y realizado en los “ámbitos escolares estadounidenses” las Comisiones Unidas aseguraron:

Para que la intervención pedagógica en los primeros años de vida tenga efectos positivos de corto y largo plazo en el desarrollo de los niños, es indispensable que sea realizada por profesionales que trabajen de manera intensiva, continua, con grupos pequeños y que involucren a las familias (en particular a la madre); en contraste, una intervención pedagógica temprana que carezca de tales características tiene escaso o nulo efecto positivo en el desarrollo posterior de los niños.

Otro de los argumentos invocados fue el rezago temprano, en los siguientes términos:

Este hace referencia a que, en los casos en que las limitaciones de la oferta y/o las condiciones de vida de las familias impidan el ingreso de los niños de 3 años al preescolar, la entrada en vigor de la reforma de 2002 afectaría la garantía de ingreso al segundo y tercer grados de preescolar y –aún más grave– el ingreso y tránsito a la educación primaria y los niveles subsecuentes; lo anterior, sin duda sería regresivo y contrario al espíritu que motivó a la reforma de 2002.

De acuerdo con las Comisiones Unidas, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) planteó dos opciones para la obligatoriedad de 3 años:

Opción 1: Eliminar la obligatoriedad de la educación preescolar para los niños y las niñas de 3 años de edad, manteniendo este servicio como optativo. Esta medida contribuye en primer término, a evitar la afectación de los niños en su derecho a recibir educación, pero de manera muy importante, permitiría concentrar los esfuerzos en el mejoramiento de la calidad del servicio y en la ampliación de la cobertura de la población de 4 y 5 años. Esto significa que las entidades federativas que cuenten con las condiciones de infraestructura y pedagógicas para ofrecer educación preescolar a los niños de 3 años de edad, lo seguirían ofreciendo con carácter optativo y tendrán posibilidades de incrementar gradualmente la cobertura, para cumplir con el propósito de garantizar el acceso a la educación.

Opción 2: Ampliar el plazo para la obligatoriedad del primer grado de preescolar para los niños de 3 años de edad, considerando criterios técnico-pedagógicos y presupuestales para planificar el crecimiento gradual de la oferta educativa con calidad.

Además de las consideraciones anteriores, las Comisiones Unidas expusieron lo siguiente:

Debe señalarse que –considerando todas las modalidades del nivel– el promedio de niños por maestro ha registrado un crecimiento sostenido entre el ciclo escolar 2001-2002 y el 2006-2007, al pasar de 21.8 a 24.4; este promedio es aún mayor en los planteles de preescolar general, especialmente los ubicados en zonas urbanas marginales (en los que no es extraño encontrar grupos de hasta 45 niños), mientras que las modalidades de preescolar comunitario e indígena funcionan, por lo general, con grupos muy pequeños. La incorporación obligatoria de los niños de tres años a partir del ciclo escolar 2008-2009 incrementaría aún más el número de niños que debe atender cada maestro.

“Las condiciones de sobrepoblación de los grupos escolares son poco propicias para que las educadoras realicen una labor pedagógica con las características necesarias para influir positiva y significativamente en los niños, debido a que el desarrollo de competencias intelectuales y socio afectivas en los pequeños exige que las maestras los observen sistemáticamente, tomen en cuenta y potencien sus capacidades mediante el trabajo colaborativo, así como que atiendan la diversidad social y cultural de los grupos.

“La sobrepoblación de los grupos es un reto aún mayor cuando se consideran las necesidades específicas de los pequeños de 3 años de edad. Al respecto es importante destacar las reflexiones de especialistas en educación, como Olac Fuentes Molinar y Rodolfo Ramírez, quienes han destacado que “cumplir con la obligatoriedad del primer año de preescolar implicaría dispensar una atención muy distinta a la que se ofrece a menores de uno o dos años más por ser tan pequeños, muchos carecen de seguridad, de madurez suficiente y de competencias tan elementales, y a la vez sustantivas, como las de ir al baño, por ejemplo. En todo caso, se requeriría ofrecer el servicio a través de grupos más reducidos que los usuales, de una asistencia pedagógica muy calificada y un modelo de trabajo más individualizado.”²⁰

Según las Comisiones Unidas, la obligatoriedad del preescolar para los niños de 3 años de edad resultaba riesgosa para su salud, dado que:

Los niños, especialmente los más pequeños, pueden vivir situaciones estresantes que afectan su desarrollo emocional, cuando las condiciones del ambiente en el grupo los obligan, por ejemplo, a tiempos de espera prolongados para ser atendidos en sus procesos individuales. Por estas razones, no basta con que los niños asistan a la escuela, se requiere que ésta sea un espacio donde se sientan seguros y adquieran confianza en sí mismos, un espacio que asegure el desarrollo de sus capacidades de pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

“Si bien a la edad de tres años, en general los pequeños han desarrollado capacidades importantes como es el hecho de que se desplazan solos (caminan y corren), y en general poseen un buen dominio del lenguaje oral, aún requieren de atención individual específica y de ayuda de los adultos para realizar actividades de manera autónoma; hay, por ejemplo, quienes han logrado el control de esfínteres, mientras que otros no del todo, hay quienes se mantienen atentos en ciertas actividades por periodo más prolongados y quienes cambian de actividad con mucha rapidez”.

Por tanto, las Comisiones Unidas concluyeron “como lo más pertinente” que la población menor de 4 años de edad fuera atendida por la educación inicial y con carácter voluntario. Así, argumentaron, “los esfuerzos del Estado se podrán enfocar en atender, con calidad y pertinencia, dos años obligatorios para todos los niños de 4 y 5 años”.

Ante el desacuerdo externado por algunos diputados, las Comisiones Unidas esgrimieron en la Exposición de Motivos que la propuesta no se debía interpretar como “un

retroceso la garantía de servicios educativos para los niños de tres años”, ni tampoco implicaba negarles atención educativa; asegurando que el Estado garantizaría “el acceso a todas las familias que así lo soliciten”.

Para reforzar que la prestación del servicio estaba garantizada a través de la educación inicial, argumentaron que ésta era ofrecida por diversas instancias, tales como las guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), del Instituto de Seguridad y Servicio Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), del DIF, de Organizaciones no Gubernamentales (ONG’s), entre otras. “Por tanto, insistieron, el Estado atendería la demanda complementaria de manera gradual y creciente, para que todas las familias que soliciten el servicio para sus hijos de tres años de edad tengan acceso al mismo”.

En suma, consideraron procedente la derogación del Artículo Quinto Transitorio del Decreto por el que se elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación preescolar de tres grados, en el año 2002. “Lo anterior, dijeron, dado que dicho Artículo establece los plazos para la entrada en vigor de la obligatoriedad de la misma y, en el caso del 3° y 2° años, los plazos ya fueron rebasados y están en proceso de ser cumplimentados. Así, al derogar dicho Artículo el primer año de educación preescolar no entrará en vigor en el ciclo escolar 2008-2009, y los educandos de tres años de edad tendrán la oportunidad de ser atendidos en la modalidad de educación inicial”.

Sin embargo, siete meses después, en el segundo dictamen del 11 de diciembre de 2008,¹⁸ es decir, el de los presidentes de las Comisiones Unidas, esa postura fue modificada radicalmente. En ese segundo dictamen, consideraron “como lo más conveniente” que la cobertura del primer año de preescolar “creciera de manera gradual, sistemática, con calidad, equidad y pertinencia”, y que en tanto no se universalizara la atención en este grado educativo, éste “no se considerará como requisito sine qua non (sic) para el ingreso a los grados subsecuentes de la educación preescolar”.

Lo más contradictorio de este nuevo dictamen fue que en la Exposición de Motivos, los presidentes de las Comisiones Unidas esgrimieron exactamente los mismos argumentos que invocaron en el dictamen del 29 de abril, en el que habían concluido “como lo más conveniente” que el primer año de preescolar fuera atendido por la educación inicial.

Esta nueva postura, de todas maneras implica dar marcha atrás a la obligatoriedad del preescolar de 3 años, para lo cual los presidentes de las Comisiones Unidas argumentaron haber hecho un “proceso responsable y minucioso de análisis sobre las implicaciones que tiene la entrada en vigor de la obligatoriedad del preescolar”.

Pero además, aseguraron que la reforma de 2002 se “realizó sin un análisis comprehensivo sobre si el gobierno federal y los gobiernos estatales tendrían la capacidad de atender los requerimientos técnico-pedagógicos, financieros y de organización y con calidad y pertinencia”.

En el cuadro siguiente, se presentan las dos propuestas que dan cuenta que el objetivo fue reducir, a como diera lugar, la obligatoriedad del preescolar.

Cuadro I
Propuestas para reducir la obligatoriedad de la Educación Preescolar

DICTAMEN AL ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL DEL 29 DE ABRIL DE 2008	DICTAMEN APROBADO DEL ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL DEL 11 DE DICIEMBRE DE 2008
ARTÍCULO QUINTO TRANSITORIO	ARTÍCULO QUINTO TRANSITORIO
<p>El Artículo quinto transitorio de la reforma de 2002 fue derogado y en su lugar se propuso el siguiente:</p> <p>La educación destinada a los educandos de tres años de edad se atenderá en la modalidad de educación inicial. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios—establecerá los mecanismos para dar cumplimiento a la atención educativa, con calidad, a las familias que soliciten este servicio educativo.</p>	<p>La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005, el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006. En el caso del primer año de preescolar, la atención educativa crecerá de manera gradual y sistemática hasta lograr su universalización.</p> <p>En los términos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, equidad y reconociendo las diversidades regionales, la oferta de este servicio educativo, con apego a la concurrencia de recursos presupuestales asignados por la federación, estados, Distrito Federal y municipios.</p> <p>El Estado mexicano establecerá mecanismos y condiciones para garantizar que todo educando, independientemente de su situación socioeconómica y ubicación geográfica, o cualquier otra circunstancia tenga ingreso a las instituciones públicas de educación primaria.</p>

Nota: El texto en negritas y versales son las adiciones de la reforma.

Como se puede apreciar en este cuadro, la obligatoriedad del preescolar queda sujeta a la concurrencia financiera de los cuatro ámbitos de gobiernos, lo cual resulta inviable porque los municipios carecen de recursos para la educación en ese y en cualquier otro nivel.

Además, una lectura puntual del último párrafo del Artículo quinto transitorio aprobado deja en la indefinición si el preescolar será o no obligatorio, al disponer de manera ambigua que el “Estado” deberá establecer mecanismos y condiciones que garanticen que todos los escolares ingresen a la primaria. Es decir, es poco claro si el preescolar será requisito o no, para acceder a la primaria.

La obligatoriedad de la Educación Media Superior

La negociación de esta propuesta, se puede apreciar en el cuadro siguiente:

18 Modificaciones de las Comisiones Unidas de Educación Pública y Servicios Educativos y la de Puntos Constitucionales, al dictamen de las mismas publicado en la Gaceta Parlamentaria, jueves 11 de diciembre de 2008, Número 2653-XV

Cuadro II
Propuesta de obligatoriedad de la Educación Media Superior

DICTAMEN AL ARTÍCULO 3º CONSTITUCIONAL DEL 29 DE ABRIL DE 2008	DICTAMEN APROBADO DEL ARTÍCULO 3º CONSTITUCIONAL DEL 11 DE DICIEMBRE DE 2008
ARTÍCULO SEGUNDO TRANSITORIO	ARTÍCULO SEGUNDO TRANSITORIO
La obligatoriedad del Estado de garantizar el acceso a la educación media superior a todos los estudiantes en edad de cursarla, se realizará de manera gradual y creciente, en diversas modalidades, con calidad y pertinencia, con la concurrencia presupuestal de la Federación y entidades federativas	La obligatoriedad del Estado de garantizar el acceso a la educación media superior a todos los estudiantes en edad de cursarla, se realizará de manera gradual y creciente, en diversas modalidades, con calidad y pertinencia, con la concurrencia presupuestal de la Federación y entidades federativas, y en los términos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación vigente.

Nota: Los subrayados implican supresiones y adiciones, entre uno y otro dictamen

La intención de acotar la obligatoriedad del Bachillerato, permeó desde un principio, pues ambos dictámenes restringen el carácter obligatorio del mismo a los estudiantes en “edad de cursarlo”, con lo cual no se considera el rezago educativo existente en ese nivel educativo; pues sólo el 25 por ciento de la población del país, entre los 25 y 34 años de edad tiene bachillerato.

Si bien no se precisa cuál es la edad para cursarlo, en general es entre los 15 y 18 años de edad. Con esto, en los hechos, una persona de más de 25 años de edad no tendrá garantizado el acceso a ese derecho. Además, esa restricción viola el principio constitucional ya enunciado de que “Toda persona tiene derecho a recibir educación”.

De igual manera, resulta restrictiva y ambigua la disposición para que la obligatoriedad del bachillerato sea de “manera gradual y creciente”, sin precisar qué se entiende por ambos conceptos y sin definir porcentajes de gradualidad o de crecimiento de la matrícula.

Pero, en ese mismo Artículo segundo transitorio de la iniciativa, se establece que el incremento de la matrícula lo determinará exclusivamente el gobierno federal, al señalar que se hará “en los términos establecidos” en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación, que hasta ahora son facultades exclusivas del Ejecutivo Federal.

Sin mayor explicación, también fue suprimida la facultad que en el primer dictamen se le otorgaba al Ejecutivo Federal para la elaboración de los planes y programas de estudio de la educación media superior, y la excepción de aplicarlos por las instituciones de educación a las que la ley otorga autonomía.

En términos jurídicos, queda en la indefinición qué autoridad educativa será la facultada para la elaboración de los planes y programas de estudio del bachillerato.

También, en el terreno jurídico, resulta incongruente la aprobación de reforma al Artículo 31 constitucional, que establece como obligación de los mexicanos hacer que sus hijos, hijas o pupilos concurran a la escuelas pública o privadas, para obtener la educación media superior, cuando no está garantizado este servicio o limitado a quienes estén en edad de cursarlo.

La educación superior

Como puede apreciarse en el cuadro comparativo, en el primero y segundo dictamen fue eliminada la propuesta de consenso para garantizar las obligaciones educativas del Estado, en el sentido de impartir educación desde la inicial hasta la superior. El propósito de esta propuesta de la CENCA fue en dos sentidos: uno, dar cabal cumplimiento al precepto constitucional de que “Toda persona tiene derecho a recibir educación”, y dos, terminar con las subterfugios interpretativos de que sólo la educación obligatoria es la única que el Estado debe impartir y financiar. Además, se propuso la universalización de ese nivel.

En ambos dictámenes se modificaron ambas propuestas. En una se cambió la palabra impartir por atender, que no es un simple asunto lingüístico pues, como se señaló, da margen para interpretar que el Estado no tiene obligación de financiar la educación superior, puesto que tampoco es su obligación impartirla.

En correspondencia con ese cambio, también se suprimió que el Estado garantizaría la universalización de la educación superior, y en su lugar se propuso que el Estado atenderá la educación superior.

Adicionalmente, en el Artículo tercero transitorio se estableció que la “cobertura en educación superior será ampliada por el Estado de manera creciente, en los términos establecidos en la ley en la materia”. Esta redacción además de ambigua, queda sujeta a que el “Estado” determine lo que debe ser creciente.

La gratuidad educativa vulnerada: se legalizan las cuotas “voluntarias”

El tema de proteger o garantizar plenamente la gratuidad educativa fue uno de los principios de mayor consenso entre los grupos parlamentarios, incluido el PAN. Pese ello, desde el primer dictamen se adicionó un párrafo a la fracción IV del Artículo 3º constitucional, para legalizar las cuotas escolares “voluntarias”.

La adición a esa fracción fue aprobada en los siguientes términos:

IV.- Toda la educación que el Estado imparta será gratuita. La Ley establecerá mecanismos claros y transparentes para fomentar la participación social en la educación, así como para promover condiciones de igualdad y equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo nacional.¹⁹

En apariencia, el párrafo adicionado no tendría mayor problema. Sin embargo, en la Exposición de Motivos del dictamen se establece el propósito, al precisar que:

Se reconoce que en nuestro país -y a nivel internacional- el apoyo voluntario, ya sea con aportaciones monetarias, de tiempo en actividades del centro educativo o en especie, es una de las formas más tradicionales de participación de los padres en la educación de sus hijos y en la mejora de los centros educativos.

“En este sentido, se hace necesario elevar a rango constitucional la obligación de los responsables del manejo de las aportaciones voluntarias, de transparentar su uso y aplicación en la mejora del centro educativo, y a rendir cuentas a la sociedad y a las familias que deseen aportar.

La adición de ese párrafo a la fracción IV sustituyó la adición aprobada en el proceso de Negociación y Construcción de Acuerdos, donde se dispuso que para garantizar el pleno cumplimiento de la gratuidad educativa, quedaba prohibido exigir a los padres de familia o los estudiantes cualquier aportación económica o en especie.

Además, resulta innecesario el supuesto propósito de la adición aprobada, por las siguientes razones:

La Ley, es decir la Ley General de Educación, ya prevé los mecanismos para la participación de los padres de familia, en un amplio apartado denominado “De la participa-

ción social en la educación” (Capítulo VII). En éste se establece la instalación de Consejos de Partición Social a nivel escolar, municipal y estatal; así como el ámbito de la participación de los padres en diversas actividades de los planteles escolares.

Además, las cuotas escolares no estaban reconocidas de manera específica en ninguna legislación, pues la Ley General Educación señala que las Asociaciones de Padres de Familia participaran en la aplicación de cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las propias asociaciones deseen hacer al establecimiento escolar” (Artículo 65).

En cuanto a la segunda parte del párrafo adicionado, referente a “promover condiciones de igualdad y equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo nacional”, también está regulado ampliamente en la Ley General de Educación en el apartado denominado “De la equidad en la Educación” (Capítulo III).

Ciencia y Tecnología

Si bien se aceptó incluir el postulado de que la “educación estará vinculada al desarrollo científico y tecnológico del país”, en el segundo dictamen se modificó la obligación expresa del Estado de financiar ese sector.

Cuadro III
Obligatoriedad del Estado de promover Ciencia y Tecnología

DICTAMEN AL ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL DEL 29 DE ABRIL DE 2008	DICTAMEN APROBADO DEL ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL DEL 11 DE DICIEMBRE DE 2008
Es obligación del Estado- Federación, estados, Distrito Federal y Municipios— promover, impulsar y financiar la ciencia y la tecnología para contribuir al desarrollo nacional y regional del país.	Es obligación del Estado- Federación, estados, Distrito Federal y Municipios— promover, impulsar y participar en el financiamiento de la ciencia y la tecnología para contribuir al desarrollo nacional y regional del país.

Nota: El subrayado indica modificación entre uno y otro dictamen

Los consensos

Los fines y criterios orientadores de la educación fueron la parte sustantiva de consenso, incluso fueron respetadas algunas propuestas emanadas de la CNCA. Así, la reforma aprobada por los diputados contempla los siguientes aspectos: se declara que la educación será el eje fundamental del desarrollo nacional y que la Federación, estados, el Distrito Federal y los municipios “garantizarán el desarrollo de una política de Estado para tales fines”. Para ello, se establece que los poderes Ejecutivo y Legislativo Federales serán los encargados de convocar a las “diversas instituciones y sectores involucrados (sic), así como a las autoridades educativas de los distintos órdenes de gobierno”.

En una democracia formal representativa como la mexicana, ambas disposiciones resultan coherentes, sin embargo, no están exentas de diversas interpretaciones y negociaciones; sobre todo por la geometría política del sistema político mexicano.

En cuanto a los fines y criterios orientadores de la educación, las disposiciones aprobadas exigen en primer término una reformulación de la formación docente y su profesionalización en la educación en derechos humanos, así como la puesta al día de los libros y materiales educativos.

Es decir, no bastan con la agregación de propósitos que debe cumplir la educación, sino el enfoque y la manera como los docentes imparten los contenidos. La simple transmisión de conocimientos no basta.

Con una redacción ambigua y generalizada fue aprobada la propuesta sobre la calidad de la educación, señalándose que la “Ley determinará los lineamientos y criterios para garantizar que la educación se imparta y evalúe con calidad, transparencia y rendición de cuentas”.

La propuesta de consenso para que la educación particular o privada también fuese laica, fue igualmente desechada en el segundo dictamen, si bien en el primer dictamen no se hizo ninguna reforma en el cuerpo del Artículo 3° constitucional, en la Exposición de Motivos se defendió ampliamente la necesidad de “precisar el precepto de la laicidad educativa en la educación, especificando que los planes y programas de estudio en los planteles particulares de educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y normal se mantendrán ajenos a cualquier doctrina religiosa”.

Conclusión

El análisis del proceso en que derivaron las 18 propuestas de consenso permite corroborar, en primera instancia, que la negociación cupular y la disputa prevalecerán como divisas en los trabajos del Poder Legislativo.

En lo referente a la reforma del Artículo 3° constitucional, se puede concluir que persiste la tendencia a adelgazar las obligaciones educativas del Estado. Esto, queda demostrado por la eliminación de cualquier disposición que significará precisar o garantizar la rectoría del Estado, como ocurrió, por ejemplo, con su obligación de impartir educación superior o financiar expresamente la ciencia y la tecnología.

Incluso, los diversos “candados” a la nueva obligatoriedad de la educación preescolar y la media superior, apuntan en esa misma dirección.

Un elemento clave que puede gravitar en contra u obstaculizar la obligatoriedad de ambos niveles educativos, es que se le sujeta al financiamiento concurrente de la Federación y las entidades federativas. Es cierto que el Artículo 25 de la Ley General de Educación estipula que la federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios concurrirán en el financiamiento de la educación; pero en ningún caso se condicionan los recursos a un determinado nivel educativo.

En términos presupuestales, el hecho que a los gobiernos estatales se les imponga expresamente el deber de financiarlos, constituye un factor más del círculo vicioso prevaleciente en los desacuerdos entre la federación y las entidades por el financiamiento de la educación.

Es decir, es frecuente, principalmente en la discusión presupuestal de cada año, que los gobiernos estatales exijan a la federación más recursos para poder cumplir con la prestación de los servicios educativos; y a su vez, la federación invoque la concurrencia educativa.

No está por demás recordar, que toda reforma constitucional requiere ser aprobada, cuando menos por 16 congresos locales. En otras palabras, los gobiernos estatales tendrán la decisión final en la aprobación o no de la obligatoriedad del bachillerato, y seguramente aceptarán la reducción de la obligatoriedad de la educación preescolar.

Anuario
educativo
mexicano
visión retrospectiva



El proceso editorial se
terminó en la Ciudad
de México
durante el mes de
febrero de 2018.

Dentro de la trayectoria de la publicación del Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva hemos pasado por varias etapas, en las que el formato ha cambiado. Ahora, ponemos a disposición de los interesados en los acontecimientos del campo educativo del país, el libro electrónico de esta obra correspondiente al año de 2008.

La primera etapa está conformada por las tres publicaciones impresas que hicimos en coedición con La Jornada Ediciones, en los años de 2001, 2002 y 2003, correspondientes a los anuarios 2000, 2001 y 2002, respectivamente.

El segundo momento en la trayectoria de las publicaciones del anuario está marcado por el cambio de editorial que, partir de la obra correspondiente al año de 2003, pasó a ser coeditada con Miguel Ángel Porrúa; además, en los años correspondientes a 2005 y 2006 contó con la participación de la Cámara de Diputados -LX Legislatura- y en el año 2007, también con la colaboración de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

En esta nueva etapa, la opción para publicar este y los próximos ejemplares es el formato de libro electrónico, que garantiza mayor difusión y más amplio acceso al Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva que bajo este soporte sigue así guardando la memoria de la historia educativa del país.

Guadalupe Teresinha Bertussi

